

**ESE**

POLITÉCNICO  
DO PORTO

Sara Patrícia Mendes da Rocha

## **Relatório de Estágio**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**14**

# AN

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2014

Sara Patrícia Mendes da Rocha

## **Relatório de Estágio**

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro*

*Coorientadora - Prof.<sup>a</sup> Maria de Fátima Silva Santos Guimarães*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

## AGRADECIMENTOS

Sendo este espaço dedicado a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste relatório, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos:

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio que me deram ao longo deste percurso, e por me terem dado as bases da pessoa que sou hoje, com eles aprendi a não desistir e a lutar pelos meus objetivos.

À minha irmã, que não teve a minha presença as vezes que desejou, bem como a paciência para me ouvir e ajudar nos momentos de desânimo.

Às minhas sobrinhas, que não tiveram a minha presença e paciência a que estavam habituadas.

À minha prima Inês (filha de coração), por não a ter apoiado mais nesta etapa da sua vida tão importante como a minha.

A toda a minha família, que me incentivou sempre a lutar pelos meus objetivos.

À minha supervisora/orientadora de estágio, Maria de Fátima Guimarães, pelo apoio, disponibilidade e esclarecimento de dúvidas que foram surgindo ao longo do estágio.

Às minhas colegas de estágio, Joana Melo, Tânia Alves, Nicole Gouveia, Cátia Araújo, Inês Monteiro, Liliana Ramos e Diana Archer, pelos bons momentos que passamos juntas, bem como aturarem os meus desabafos.

À minha amiga Cátia Soares, por me ter acompanhado, ainda que indiretamente, nesta etapa e de me ter dado forças para continuar.

À  por me ter acolhido tão bem, em especial as educadoras Verónica Martins e Paula Soares, pela partilha de saberes.

A todos os professores do mestrado da ESE do Porto pela partilha de saberes e de experiências.

A todos as crianças que tive o privilégio de conhecer e que constituíram um dos maiores desafios da minha vida.

A todos, muito obrigada!

## RESUMO

O presente relatório tem como finalidade descrever a prática profissional exercida ao longo do estágio profissionalizante. Para tal foi necessário articular a teoria e a prática para a concretização do relatório bem como a intervenção educativa.

Com o presente relatório pretende-se dar a visão de um estágio efetuado em duas valências diferentes, estando presentes conceções diferentes relacionadas com a creche e o pré-escolar.

Toda a intervenção educativa, partiu da observação e compreensão da instituição e da sua funcionalidade, na qual o estágio se desenrolou, dos interesses, necessidades, motivações e competências das crianças que se traduziram no ato de planear, de agir, de avaliar e refletir.

Este processo foi desenvolvido indo ao encontro às exigências profissionais que cabe a este profissional de habilitação aplicar na sua prática pedagógica. A constante atitude crítica e reflexiva e a ação tendo em vista objetivos/intencionalidades pedagógicas, atividades diversificadas e significativas, procurando desenvolver integralmente os grupos de crianças que constituíram as experiências pedagógicas.

A intervenção educativa, torna-se desta forma, um período fundamental no processo de formação, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, pois é nela que se experienciam, vivenciam, descobrem, desenvolvem e se refletem competências fundamentais, que nos preparam para um profissional de educação competente.

Palavras-chave: Creche; Pré-escolar; Intencionalidade pedagógica; Educador reflexivo

## **ABSTRACT**

This report aims to describe the professional practice exercised over the training period. For this it was necessary to articulate the theory and practice to materialize the report as well as the educational intervention.

The present report is intended to give the idea of a training made of two different stages, being present different conceptions related to childcare and preschool.

All the educational intervention was based on the observation and understanding of the institution and its functionality, in which the training was developed; and the interests, needs, motivations and skills of children which resulted in the act of planning, acting, evaluating and assessing.

This process was developed by achieving professional requirements which are fundamental to a qualified professional in this area to apply in his / her teaching. The constant critical and reflexive attitude and action in order to achieve pedagogical goals / intentions, develop diverse and meaningful activities; looking to fully develop the groups of children who were involved in the pedagogical experiences.

The educational intervention becomes thus a crucial period in the training process, either personally or professionally, because it is an essential means to experience, discover, develop and assess fundamental skills that prepare us to be a competent educational professional.

**Keywords:** Nursery; Preschool; Pedagogical intentionality; Reflexive Educator

## ÍNDICE

Introdução	5
Capítulo I - Enquadramento Teórico e Legal	7
1.1. Documentação legal para a prática pedagógica	7
1.2. O papel do educador	13
1.3. Os modelos pedagógicos na educação de infância	15
1.3.1. Modelo <i>Reggio Emilia</i>	15
1.3.2. Modelo do Movimento da Escola Moderna	18
1.3.3. Modelo <i>HighScope</i>	22
Capítulo II - Caracterização do Contexto de Estágio	25
2.1. Caracterização da Instituição	25
2.2. A Importância do Regulamento Interno e dos Projetos (educativo e curricular de grupo)	27
2.3. A Importância da Organização do Ambiente Educativo (tempo, espaço e grupo)	29
Capítulo III - Descrição e Análise das Estratégias Desenvolvidas e Resultados Obtidos	33
Reflexão Final	61
Referências	63
Bibliográficas	63
Legais	65
Anexos Tipo A	67

## ÍNDICE DE ANEXOS

### Anexos Tipo A:

#### A1- Planificações

A1.1- Planificação  (2/3 anos)

A1.2- Planificação  (3/5 anos)

#### A2- Avaliações

A2.1- Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (1º semestre)

A2.2- Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (2º semestre)

#### A3- Narrativa individual

### Anexos Tipo B:

#### B1- Documentos legais da instituição

B1.1- Regulamento Interno

B1.2- Projeto Educativo

B1.3- Projeto curricular de grupo/sala

B1.4- Projeto curricular de grupo/ sala  (3/5 anos)

B1.5- Rotina sala  (2/3 anos)

B1.6- Rotina sala  (3/5 anos)

#### B2- Registos de observação

B2.1- Exemplo de registo inicial de observação

B2.2- Exemplo de registo aprofundado

#### B3- Registos fotográficos

- B3.1- Área da biblioteca antes da sugestão
- B3.2- Alteração da área da biblioteca
- B3.3- Pintura do Elmer na vertical
- B3.4- Divulgação das diferentes texturas
- B3.5- Manta
- B3.6- Sombras dos animais
- B3.7- Jogo do Elmer
- B3.8- Imagens da rotina
- B3.9- Rotina afixada
- B3.10- Quadro do comportamento
- B3.11- Visita à sala  (2/3 anos)
- B3.12- Visita à sala PCP (5/6 anos)
- B3.13- Hora do conto na biblioteca municipal da Maia
- B3.14- Caixote dos livros sem lugar
- B3.15- Divisórias
- B3.16- Legenda
- B3.17- Fantocheiro
- B3.18- Gráfico
- B3.19- Livro “Leilão de Jardim”
- B3.20- Livro/jogo de matemática
- B3.21- Imagens para contar histórias
- B3.22- Fantoches de dedo
- B3.23- Livro construído pelas famílias
- B3.24- A nova biblioteca
- B4- Questionário e interpretação
- B5- Circular Manta
- B6- Planificações
- B7- Narrativas individuais



## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, para a obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar. O estágio foi realizado em duas valências, no primeiro semestre em creche com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, e o segundo semestre em educação pré-escolar com um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos, no ano letivo de 2013/2014, com a orientação da supervisora Maria de Fátima Guimarães.

Este relatório tem como finalidade descrever a prática profissional exercida ao longo de todo o estágio. Para tal, foi necessário articular a teoria e a prática para a concretização deste relatório e da intervenção educativa.

De forma a ter uma intervenção adequada ao grupo de crianças, foi necessário conhecer o grupo e as suas características; conhecer, caracterizar o estabelecimento de educação e atuar em conformidade, respeitando os ideários e valores da instituição e colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional, aplicando de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; planificar, organizar, concretizar e avaliar a intervenção educativa tendo em vista o educador reflexivo e crítico; dominar técnicas e métodos adequados ao processo de desenvolvimento das crianças; utilizar instrumentos de observação, registo e avaliação das atividades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, criar situações de parceria e envolvimento parental.

O relatório encontra-se dividido por capítulos e apresenta a seguinte estrutura: a Introdução; posteriormente encontraremos o Enquadramento teórico e legal, abordando documentos legais para a prática pedagógica, o papel do educador, bem como os modelos pedagógicos existentes para a educação de infância; de seguida a Caracterização do contexto educativo, em

que consta informação acerca da instituição, a nível interno como externo, a importância do regulamento interno e dos projetos quer educativo, quer curricular de grupo e a importância da organização do ambiente educativo ao nível do espaço, tempo e grupo; o terceiro capítulo diz respeito à Descrição e análise das estratégias desenvolvidas e resultados obtidos, contendo evidências sobre as atividades realizadas tendo em conta os referentes teóricos e explicação das escolhas das atividades; por fim encontraremos a Reflexão final e conclusões, e as referências bibliográficas utilizadas para a construção deste relatório e os anexos.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

Neste capítulo poderemos encontrar alguma documentação legal existente para a prática pedagógica, nomeadamente a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a Lei Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei n.º 240/2001, Decreto-Lei n.º 241/2001, o Decreto-Lei n.º 3/2008, bem como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem. Estará presente também o papel que o educador deve manter enquanto profissional de educação e os modelos existentes para a Educação de Infância.

### **1.1.Documentação legal para a prática pedagógica**

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar surge em 1986 e estabelece como princípio geral que

a educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como o ser autónomo, livre e solidário”(Lei n.º 5, 1997).

Este princípio fundamenta todo o articulado da lei e dele decorrem os objetivos gerais pedagógicos definidos para a Educação Pré-escolar:

a)Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;

- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (idem).

Existem vários documentos para a Educação Pré-Escolar, em que para ser Educadora/Professora temos de os conhecer e colocar em prática as normas existentes, tendo como referente o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto

Nos termos do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, o reconhecimento da adequação dos referidos cursos às exigências de qualidade do desempenho profissional tem como quadro de referência quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores fixado na Lei de Bases e respectiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a educação pré-escolar (...), quer ainda o perfil geral de desempenho do educador de infância (...) bem como os

padrões de qualidade da formação inicial, fixados pelo INAFOP para a respectiva acreditação e certificação.

O Decreto-lei n.º 241/2001 define o perfil específico de desempenho de educador de infância e do professor de primeiro ciclo “o perfil definido no presente diploma visa orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário”, em que contém indicações que os educadores devem respeitar e orientar a sua prática, organização do ambiente educativo, ao nível dos espaços, dos materiais, do tempo e dos recursos; deve fazer uma observação, planificação e avaliação, tal como refere a pirâmide do modelo *HighScope* (planear, fazer, rever), respeitando a criança como um ser único com aprendizagens e ritmos diferentes; interação adequada criança-adulto, adulto-criança; deve integrar o currículo fazendo uma interdisciplinaridade entre as áreas de conteúdo, como refere o decreto “na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241, 2001, anexo n.º 1, III)

Desta forma, todas as crianças têm direito à educação e para assegurar esta equidade educativa e não haver diferenciação na educação, estas crianças são asseguradas por um Decreto-Lei que afirma que a educação dever ser “inclusiva visa[ndo] a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-Lei n.º 3/2008, 2008,). A criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação,

da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar orientam a prática do educador contendo informação acerca do ambiente educativo (grupo, espaço e tempo), em que este deve facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, contendo áreas de interesse das mesmas. O tempo deve ser flexível, embora existam momentos que se repetem com uma certa periodicidade, nomeadamente a rotina diária.

Existem instrumentos que facilitam a tomada da consciência de pertença a um grupo, tais como os quadros de presença, de regras, aniversários, de tempo, entre outros.

Estão presentes também neste documento as áreas de conteúdo, nomeadamente, Área de formação pessoal e social, Área de expressão e comunicação, estando subdivididas por domínios, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática e o domínio das expressões plástica, dramática, motora e musical e a Área do conhecimento do mundo.

Na área de formação pessoal e social temos valores democráticos, educação para valores, independência, desenvolvimento da identidade, educação multicultural, educação ambiental, para a saúde e para os afetos.

No que diz respeito a área das expressões, no domínio da expressão motora, temos a motricidade global, motricidade fina e jogos de movimento; no domínio da expressão dramática temos o jogo simbólico, jogo dramático e fantoches; no domínio da expressão plástica a pintura, desenho, recorte, colagem, digitinta, modelagem, exploração de diferentes técnicas, sendo estes um meio de expressão e comunicação; no domínio da expressão musical temos cantar, dançar, tocar e escutar.

No que concerne ao domínio da linguagem oral é importante o diálogo, conto e reconto de histórias e acontecimentos, exploração de novo vocabulário, leitura, adequar a comunicação a situações diversas, linguagem não-verbal, no

que concerne à escrita, utilizar o desenho como forma de escrita, contacto com o livro, contacto com várias formas de escrita, registos escritos e os grafismos.

No domínio da matemática utilizar situações do quotidiano que apoiem o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, jogos como recursos que fundamentem aprendizagens matemáticas, princípios lógicos, classificação, conjuntos segundo critérios, seriação e ordenação, cálculo e noção de número.

A criança deve ter conhecimento do meio próximo, estando inserido na área de conhecimento do mundo, saberes sobre o “mundo”, saberes culturais, da biologia, da física e/ou da química, atitude científica e experimental e educação ambiental.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar contém objetivos mais gerais, orientam a prática pedagógica do educador e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar são mais específicas, mas ambos ajudam o educador a planificar a sua prática pedagógica, sendo que estes dois documentos têm objetivos gerais e específicos em que no final da educação pré-escolar, as crianças devem ser capazes de as realizar, as estratégias é que variam de grupo para grupo, devido aos interesses e necessidades de cada grupo e de cada criança em particular.

No que concerne aos objetivos das aprendizagens das crianças a frequentar a creche estas estão patentes nas Experiências-Chaves do modelo *HighScope*. A estrutura é semelhante há das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, com designações diferentes. No que diz respeito à Representação Criativa, estão presentes objetivos como, reconhecer objetos nos diferentes sentidos como imagens, tato, cheiro, som, sabor e cheiros, imitação de ações e sons, fazer associação de representações diferentes de objetos reais, bem como representar papéis, desenhar, pintar e fazer reproduções com diferentes materiais.

Ao nível da Linguagem e literacia, em que consta o diálogo, descrição de objetos e acontecimentos, ouvir e inventar histórias, escrever nas diferentes formas, bem como ler nas diversas formas existentes.

No que diz respeito à Iniciativa e Relações Interpessoais, fazer escolhas, resolver problemas, responsabilizar-se pelas suas necessidades, expressar sentimentos, participar em rotinas do grupo, ser sensível às questões dos outros, quer a nível de sentimentos, interesses e necessidades, criar/construir relações com os outros, quer adultos quer crianças, experimentar jogos cooperativos bem como lidar com o conflito interpessoal.

Relativamente ao movimento a criança deve movimentar-se com apoio, dobrar-se, rodar-se, correr, saltar, movimentar-se transportando objetos, fazer descrição do movimento, mover-se com orientações de um adulto, mover-se quer com compasso constante bem como compasso definido.

No que concerne à música, a criança deve mover-se ao som de uma música. Explorar e identificar os sons, cantar, desenvolver melodias e tocar instrumentos livres.

Comparativamente à matemática temos a Classificação, em que a criança deve ser capaz de descrever semelhanças, diferenças e atributos de objetos, distinguir diferentes formas, ordenar e fazer comparações, diferenciar alguns de todos, entre outros. Temos também a Seriação em que a criança deve ser capaz de comparar atributos, dispor em séries e/ou padrões descrevendo as relações entre eles e fazer correspondência de um conjunto de objetos ordenados a outro conjunto de objetos por tentativa e erro. No que diz respeito ao Número a criança deve comparar o número de objetos com mais, menos e/ou igual, ordenar conjuntos realizando correspondência um a um e contar objetos. Nomeadamente ao nível do Espaço deve encher e esvaziar, encaixar e separar peças, bem como reordenar formas de objetos, dobrando, amassando, esticando, torcendo, entre outros, observar tendo em conta diferentes pontos de vista espaciais, entre outros. No que diz respeito ao Tempo a criança deve

iniciar e parar uma ação tendo um sinal dado, deve experienciar e descrever movimentos com diferentes ritmos, comparar intervalos de tempo bem como antecipar, lembrar e descrever sequências de tempos.

### 1.2.O papel do educador

O papel do educador consiste em aceitar, respeitar e colocar em prática os normativos legais existentes e deve manter uma postura de investigação para que possa refletir sobre as suas decisões pedagógicas, tal como refere Alarcão (2001) “...um professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa...” (p.18).

É de salientar que a intervenção do educador passa por diferentes etapas ligadas entre si, que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe:

-observar cada criança e o grupo, conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolhendo informação sobre o seu contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, a fim de compreender as suas características e adequar o processo educativo às suas necessidades. O conhecimento da criança, resulta de uma observação contínua, constituindo assim a base de planeamento e da avaliação, que vai servir de suporte à intencionalidade educativa. Parente (2002) refere que “na educação de infância, a observação directa desempenha mesmo um papel fundamental” (p.180);

-planear assim o processo educativo de acordo com a observação feita a cada criança, a fim de poder proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas a fim de poderem contribuir para uma maior igualdade de oportunidades. Assim “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino

cuidadosamente específicos (...), acções e estratégias de ensino concebidos para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadas dos resultados (...)” (Arends, 1995, p.44). Todo este processo de planificação implica uma reflexão por parte do educador sobre as suas intenções educativas e os meios a utilizar para as adequar ao grupo. Este planeamento deve ter em conta as diferentes áreas de conteúdo e uma articulação entre si, promovendo situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, de forma a estimular a criança;

-agir para que as acções e intenções educativas se adaptam às propostas das crianças, tirando partido das situações e oportunidades imprevistas, levando também a uma participação ativa de outros adultos, pais, auxiliares, membros da comunidade, aquando da planificação do educador como forma da criança interagir com os outros, enriquecendo assim o processo educativo;

-avaliar, irá significar que o educador vai tomar consciência da adequação do processo educativo às necessidades do seu grupo e à sua evolução. A avaliação torna-se assim o suporte do planeamento, uma vez que ao avaliar com as crianças se torna uma atividade educativa, permitindo ao educador refletir sobre os efeitos que vão observando, assim uma progressão das aprendizagens realizadas com cada uma das crianças. Desta forma “a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (Ministério de Educação, 2007, p.4).

Esta avaliação é formativa, demarcando o desenvolvimento contínuo e demonstrando a criança como sujeito ativo e participativo na sua aprendizagem, verificando as suas conquistas, bem como as suas necessidades.

Por conseguinte, podemos observar o círculo reflexivo nestas etapas, observar para planear, para agir e avaliar, ou seja, refletir na, sobre e para a acção, tendo em conta as intencionalidades educativas, bem como os interesses e necessidades das crianças, no geral e em particular, de cada uma.

### 1.3. Os modelos pedagógicos na educação de infância

Neste ponto poderemos encontrar informação acerca de alguns modelos pedagógicos que se aplicam na educação de infância, tais como: modelo *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna e o modelo *HighScope*, encontrando em cada um deles as suas características e especificidades. Todavia norteando-se com uma base comum: o construtivismo.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007) um “modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (p.34).

Assim, e tendo em conta a crescente relevância que tem vindo, nos últimos anos, a atribuir-se ao modelo *Reggio Emilia*, ao Movimento da Escola Moderna e ao modelo *HighScope*, importa efetuarmos uma breve abordagem a cada um deles.

#### 1.3.1. Modelo *Reggio Emilia*

O modelo pedagógico designado por *Reggio Emilia* surge após a segunda guerra mundial, fundado por Loris Malaguzzi. Este pedagogo tinha um modo de educar completamente novo, no qual integrava nas escolas, o papel fundamental dos pais e do meio ambiente onde as crianças habitavam. Por conseguinte, também os pais, queriam oportunidades de ensino no qual fizessem realçar as capacidades dos seus filhos, como salienta Lino (1998) “um ensino diferente, onde lhes sejam proporcionadas oportunidades de desenvolver todas as suas potencialidades e possam, assim, experimentar o sucesso” (p.95).

Seguindo a linha de Piaget, Loris Malaguzzi citado por Lino (1998) acredita que a criança é construtora da própria aprendizagem, construindo significados através da sua vida quotidiana.

Neste modelo procura-se promover relações, interações, comunicações e colaboração, uma vez que o conhecimento é influenciado por uma construção pessoal e social, onde a criança “tem um papel ativo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos” (idem, p.98).

Malaguzzi evidenciava que, o conflito e a negociação eram indispensáveis para o crescimento, uma vez que estes conflitos eram transformados nas relações com os pares através da negociação, respeito pela palavra do outro e por diferentes pontos de vista, sendo os princípios básicos da democracia.

O modelo *Reggio Emilia* foi também influenciado pela linha orientadora de Vigotsky (1978), em que o fundamental era por a criança em contacto com outras mais competentes e com adultos, trabalhando em conjunto para que se desenvolvam mais facilmente. Segundo Vigotsky é importante atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) que é o estado de desenvolvimento em que a criança se encontra e aquela que pode vir atingir.

Desta forma, o adulto tem o papel ativo de apoio intencional e sistemático, sendo muito importante a observação para que possa identificar as necessidades, os interesses e as capacidades, pois cada criança é única e possui ritmos de aprendizagens diferentes, e só assim é possível adequar as atividades ao grupo e a cada criança individualmente.

Os princípios básicos deste modelo são escutar, valorizar o outro, estar atento, abertura à mudança, aceitar e legitimar as diferenças, sendo que o mais importante é escutar, antes mesmo de falar por tal motivo é considerado o modelo da “pedagogia da escuta”(idem, p.101).

Um dos elementos mais importantes deste modelo é a documentação, quer em formato de áudio, vídeo, fotografia, registo gráfico e seleção de trabalhos realizados pelas crianças. Como evidencia Rinaldi (1998) citado por Lino

(1998) “documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visível, é criar cultura... Documentar as atividades, os diálogos, as experiências das crianças é um sinal de amor e de emoção” (idem, p.103).

Esta documentação permite também ao Educador fazer uma auto reflexão, analisar o crescimento e desenvolvimento da criança, influenciando a relação entre educadores, crianças e pais, tendo os pais o direito de participar em toda a ação educativa.

Este modelo curricular valoriza o trabalho em equipa, no qual não dispensa a intervenção e o empenho dos pais e do pessoal auxiliar. Neste sentido existe maior probabilidade de melhorar as competências dos educadores, uma vez que podem partilhar acontecimentos e tarefas, com outros adultos.

O espaço é outro elemento bastante valorizado neste modelo, sendo mesmo considerado um “terceiro educador” em que este também educa a criança. A organização do espaço deste modelo passa por um espaço comum designado por *piazza* a qual estão dispostas à sua volta três salas de atividades, junto de cada um existe um *miniatelier* que apoia projetos que vão surgindo, ainda comum a toda a escola tem um *atelier*, uma biblioteca com computadores, um arquivo, uma sala para guardar materiais, uma cozinha, um refeitório e diversas casas de banho.

Relativamente a uma sala de crianças com 3 anos esta seria dividida por áreas como, área de motricidade contendo materiais como cordas, bolas, caixas; área das grandes construções; área do jogo simbólico em que utilizam materiais como o disfarce; existem áreas mais reservadas onde as crianças podem ouvir um história ou músicas; existem também o espaço exterior que é também cuidado de forma a proporcionar às crianças multiplas aprendizagens, podendo dar continuidade ao que é realizado no interior, transportando para o exterior.

Todavia, para que tal aconteça, importa que seja flexível e que passe por uma modificação frequente, com o envolvimento das crianças e dos

educadores, no sentido de permanecer atualizado e de responder às necessidades de construção de conhecimento por aqueles que o integram. Importa, ainda ter em conta que tudo o que existe nesse espaço, como os objetos, materiais e estruturas, não podem ser encarados como elementos cognitivos passivos, mas antes pelo contrário, ou seja, como elementos que tanto condicionam como são condicionados por aqueles que com eles interagem. Gandini (2008), citando Mallaguzzi, relewa que:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e actividades, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afectiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (p.157).

### 1.3.2. Modelo do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna surge em 1966, valorizando a inspiração de Célestin Freinet, que continha uma linha de aprendizagem de ensaio e erro, para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através da interação sócio centrada, orientada pela herança sociocultural e sócio construtivista de Vigotsky e Bruner. Estes acreditam que a aprendizagem é moldada pelas interações com pares e adultos. Em Portugal, o “pai” do movimento foi Sérgio Niza.

Este é um modelo de auto e hetero formação, em que existe um sábado mensal, denominado de sábados pedagógicos e que é utilizado para apresentar e descrever práticas pedagógicas, refletindo sobre um tema educativo.

No que concerne, aos princípios da ação educativa estes regem-se por regras e objetivos democráticos, por negociação, cooperação, processos sociais, partilha de saberes e produções culturais, interação com a comunidade e integração de fonte de conhecimento. Os educadores são “dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais” (Serra, 2004, p.55).

A criança é um ser curioso, que pensa, que fala, que sente, que cria e que constrói. Assim, esta deve intervir ativamente no processo de construção do seu conhecimento. O educador enquanto mediador é responsável por promover atividades, que permitam à criança a intervenção social e a preparação para a sua futura integração na comunidade. Neste sentido é valorizado o contato com o meio e com a natureza, bem como o trabalho cooperativo, como forma de favorecer e desenvolver as aprendizagens das crianças. É em grupo que se partilha opiniões e se procura soluções, as crianças resolvem diversos problemas que lhes são propostos ou com os quais se deparam. “É o esforço dialógico dessas aproximações sucessivas, em busca de consensos, que acrescenta qualidade e inteligência à actividade escolar em comunidade” (Niza, 2007, p.146).

O modelo defende a constituição de grupos heterogêneos, num clima de livre expressão e tempo para as crianças refletirem e explorarem ideias. Assim, e partindo de que aprendizagem ocorre na interação com os outros, torna-se imprescindível que o jardim-de-infância desenvolva atividades que favoreçam o trabalho de grupo e que possibilitem que as crianças possam aprender a partir da partilha de opiniões.

Como refere Folque (1999) a “aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são

uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos” (p.6).

De acordo com a perspectiva que temos vindo a analisar, as instituições de Educação Pré-Escolar, têm como principal função a integração social das crianças. Neste âmbito devem criar atividades que permitam a intervenção na comunidade através da resolução de problemas sociais, mantendo uma constante interação com a comunidade.

Também Bruner (2000) sublinha a importância da sala de atividades como espaço de cultura. A este respeito o autor afirma que, “é ali que, pelo menos nas culturas desenvolvidas, professores e alunos se encontram para efectuar esse crucial mas misterioso intercâmbio a que chamamos, tão ligeiramente, educação” (p.71).

Enquanto mediador do processo de ensino/aprendizagem, o professor/educador apresenta um papel ativo no processo de formação da criança, devendo promover uma sala democrática, respeitando, encorajando e ouvindo cada criança, de forma a incentivar uma atitude crítica e não passiva.

Relativamente à organização do espaço, este modelo apresenta áreas como, biblioteca e documentação, em que dispõe de um tapete com almofadas, livros, revistas, trabalhos produzidas pelas crianças que frequentam o jardim ou que já frequentaram; oficina de escrita e reprodução, integrando máquina de escrever, computador com impressora, reproduzindo e expondo trabalhos realizados pelas crianças; *atelier* de atividades plásticas e outras expressões que integra dispositivos como pintura, desenho, modelagem e tapeçaria; oficina de carpintaria servindo para a produção de construções variadas; laboratório de ciências que permite aprendizagens como medidas ou pesagens, observação e criação de animais, experiências; canto dos brinquedos incluindo atividades do “faz de conta” e jogos tradicionais; a cozinha que integra livros de receitas, educação alimentar, utensílios básicos para a confeção de alimentos, expondo-se regras de higiene alimentar ilustradas pelas crianças; existe também a área

polivalente que permite todo o tipo de encontros coletivos, dispondo de cadeiras e mesas suficientes para o grande grupo.

Este modelo tem como metodologia o trabalho por projeto, surgiu em 1918, nos Estados Unidos por W. Killpatrick que era formando do conhecido John Dewey.

Esta metodologia foi desenvolvida primeiro nas escolas do 1º ciclo do ensino básico e só em 1943 é que surge pela primeira vez em Portugal pela pedagoga Irene Lisboa, no livro *Modernas Tendências de Educação*: “cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Vasconcelos, 2012, p.9).

Em 1996, Sérgio Niza integra este método de ensino no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, sendo também transversal ao modelo curricular de *Reggio Emilia* em Itália.

Desta forma, o trabalho por projeto é uma abordagem pedagógica centrada em problemas e/ou tópicos/temas, sendo uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Idem, p.10).

Com esta metodologia de trabalho os objetivos fundamentais são: o desenvolvimento intelectual; o equilíbrio de atividades; o desenvolvimento do sentido de comunidade e abordagem ao processo de ensino/aprendizagem como um desafio. Assim, a criança desenvolve competências sociais, competências ligadas ao manuseamento de instrumentos científicos, competências básicas da leitura, escrita e matemática.

O processo do trabalho de projeto passa por discussão/debate entre o grupo, envolvendo muito diálogo e muita comunicação, trabalho de campo, em que a pesquisa envolve visitas e entrevistas na comunidade, representação, envolvendo atividades como desenho, pintura, escrita, gráficos, entre outros e exposição, que implica o processo de seleção e organização da documentação.

Esta metodologia parte sempre dos interesses das crianças, estes projetos podem ser realizados por todo o grupo ou por uma só criança, basta que estejam interessados em participar. O mesmo é desenvolvido por quem sugeriu e pode ter a duração de dias, semanas ou meses, dependendo da idade das crianças, dos interesses, da natureza do tópico a explorar, da mediação do educador, da complexidade de atividades e propostas das crianças.

O papel do educador passa então por promover a organização participada, dinamizar a cooperação, incentivar o treino democrático, provocar a atitude crítica, fomentar a autonomia e a responsabilidade de cada criança.

### 1.3.3. Modelo *HighScope*

O modelo *HighScope* tinha inicialmente por base uma teoria de desenvolvimento e a perspetiva de Piaget, este modelo englobou os contributos relevantes de Vygotsky e Dewey enveredando por uma perspetiva sócio construtivista.

Hohmann e Weikart (2009) referem que o currículo *HighScope* integra os princípios básicos que formam o enquadramento desta abordagem e que são os seguintes: a aprendizagem pela ação (iniciativa e experiências-chave); a interação adulto-criança estratégias de interação, encorajamento, abordagem de resolução de problemas face ao conflito); o contexto de aprendizagem (áreas, materiais, armazenamento); a rotina diária (planear-fazer-rever, tempo em pequeno grupo, tempo em grande grupo) e a avaliação (trabalho de equipa, registos ilustrativos diários, planeamento diário, avaliação da criança).

No que se refere à aprendizagem pela ação, a criança ao se envolver diretamente com as experiências, retiram e constroem o seu próprio significado do mundo que as rodeia, envolvendo-se inconscientemente nas experiências-

chave (organização da atividade educacional) que são “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohman & Weikart, 2009, p.5), sendo estas, as experiências que orientam a prática pedagógica na creche.

Neste âmbito, o principal objetivo da educação prende-se com o desenvolvimento da criança, mais especificamente, o desenvolvimento da sua autonomia e o desenvolvimento cognitivo.

No que diz respeito às interações é importante que o adulto crie interações positivas entre eles e as crianças, evidenciando um clima que transmite à criança segurança, bem-estar e proteção, em qualquer momento do dia.

Assim, no contexto de aprendizagem, os materiais apropriados permitem às crianças realizar escolhas e tomar decisões, sendo que o adulto divide e organiza o espaço em áreas de interesse específicas, contendo material diversificado e variado para que as crianças tenham a possibilidade de escolher e utilizar o material nos seus jogos de faz-de-conta.

Neste sentido, a proposta deste modelo passa por áreas de interesse, tal como, área da casa, que efetiva a vida familiar, “vestindo” um papel social; a área das construções, que está ligada às profissões e por isso também aos papéis sociais; a área da expressão plástica e a área da biblioteca. Todas estas áreas de atividade provocam múltiplas aprendizagens e podem ser alteradas até ao fim do ano letivo.

Para além da organização do ambiente, é necessário o planeamento diário para que as crianças possam antecipar aquilo que se passará a seguir dando-lhes um maior controlo daquilo que querem fazer e podendo refletir em cada “planear-fazer-rever”. O espaço onde a educação decorre, as rotinas diárias estabelecidas e as interações adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto são considerados elementos promotores desse desenvolvimento. Como evidenciam Hohmann e Weikart (2009):

Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas. Transportarão consigo a sua auto confiança e independência para os contextos escolares onde vierem, mais tarde, a integrar-se, e continuarão a beneficiar destas características ao longo da vida (p.247).

O papel do educador define-se na capacidade de estabelecer as condições necessárias a este tipo de desenvolvimento por parte da criança, encorajando na aprendizagem ativa, interagindo com elas.

A avaliação é feita através da observação e registo diário da criança, tendo como instrumento de avaliação o “HighScope Child Observation Record (COR, Registo de Observação da Criança). Para preencherem o COR os adultos retiram os dados dos seus registos ilustrativos diários e das reflexões de planeamento feitas em equipa ” (Idem,pp.8-9), tendo em conta que esta avaliação deve ser feita em equipa para melhor adequar a intervenção educativa aos interesses e competências de cada criança.

## CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

Neste capítulo, procuramos caracterizar o contexto em que foi desenvolvida a prática profissional, considerando a importância que estas dimensões revestem na construção das respostas educativas adequadas à população que nele se integram.

Assim, importa considerarmos não apenas as características do ambiente físico da instituição e do seu funcionamento, mas também alguns dados relativos à composição e características do grupo de crianças e do seu agregado familiar.

De acordo com o documento sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, importa ter em conta que “tanto estes contextos de vida da criança como as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança, nomeadamente as relações entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p.33). Requer-se, também, considerar o meio sociocultural envolvente, assim como a posição geográfica do respetivo contexto institucional pela influência que têm, ainda que indireta, na educação das crianças.

### 2.1. Caracterização da Instituição

A instituição de estágio em que a diáde realizou a sua prática pedagógica supervisionada, num total de 300h, foi a  de cariz particular.

Esta instituição surgiu em 2001, próxima da Avenida da Boavista, até 2006, ano em que deixou de conseguir dar respostas às necessidades e por isso, em 2007, transitou para as atuais instalações, situada na  Porto.

A casa foi construída de raiz, com as orientações da [redacted], tendo como próximo objetivo/desafio continuar a crescer e iniciar o 1º ciclo do Ensino Básico.

[redacted] é uma escola com as valências de Creche e Jardim-de-Infância, sendo da propriedade de dois particulares e dirigida por uma sócia-gerente.

[redacted]

cerca de 14 mil habitantes, que se distribuem por uma área de 2,67 quilómetros quadrados sendo uma mistura de rural com urbano, estando presente um fenómeno do urbanismo crescente e acentuado.

Esta freguesia é sobretudo uma área residencial, usufruindo de uma rede de transportes públicos, boas acessibilidades e uma diversidade de equipamentos sociais, dispõem ainda de importantes equipamentos de saúde, de educação, de assistência e de lazer à disposição da comunidade.

Esta instituição mantém parcerias com a comunidade, nomeadamente o IIEFP- Instituto do Emprego e Formação Profissional, em que visa combater o desemprego, recebendo estagiárias dos Cursos EFA Técnicas de Ação Educativa; o CEFPI- Centro de Educação e Formação Profissional Integrada que é um centro de gestão participada entre o IIEFP e o MADI- Movimento de Apoio ao Diminuído Intelectual, promovendo a formação e o emprego de pessoas com necessidades educativas especiais; Pais em Rede, cujo objetivo é promover a realização e inclusão das pessoas portadoras de deficiência; ANEIS- Associação Nacional de Estudo e Intervenção na Sobredotação, disponibilizando as instalações para encontros/reuniões da equipa técnica da Delegação do Porto da ANEIS, mantendo-se a instituição atualizada quanto a investigação/bibliografia/legislação, contando também com o despiste de comportamento de sobredotação em crianças do [redacted] e por fim o ABA- Centro de Terapias Comportamentais, disponibilizando as instalações para os encontros/reuniões da equipa, colaborando a equipa do ABA com formação na equipa da instituição.

A instituição encontra-se dividida em duas valências creche e pré-escolar. A creche encontra-se no 1º andar, sendo este andar, composto por, copa, três salas

de atividades, sala dos 4 meses-1ano, sala de 1 ano e de 2 anos. Neste andar ainda temos disponíveis dois wc, um para crianças, outro para adultos e um parque exterior.

No piso inferior (r/chão), três salas de atividades, a sala dos 3 anos, 4 anos e 5 anos, dois wc, um para as crianças e outro para crianças/pessoas com necessidades educativas especiais. Um parque exterior (com uma horta), um refeitório/polivalente, uma cozinha e a receção.

Na cave existe a sala da direção, das educadoras, de pessoal não docente, arrumos, biblioteca e wc.

Relativamente a equipa educativa esta é constituída por 55 crianças distribuídas por 6 grupos:

Tabela 1- Distribuição das crianças

Valência	Faixa Etária	Crianças
Berçário	4/12 meses	6
Creche	1ano	3
Creche	2 anos	14
Pré-escolar	2/3anos	11
Pré-escolar	3/4 anos	11
Pré-escolar	5/6anos	10
Total		55

Atualmente existem 5 educadoras, 5 auxiliares da ação educativa, 1 pedagoga/Sócia-Gerente/Diretora, 1 cozinheira, 1 psicóloga, 1 nutricionista e 1 auxiliar de limpeza.

## 2.2. A Importância do Regulamento Interno e dos Projetos (educativo e curricular de grupo)

O regulamento interno de uma instituição é um conjunto de regras que definem a organização administrativa, pedagógica e disciplinar da instituição, estabelecendo normas, direitos e deveres de todos os intervenientes, definição de objetivos, níveis de ensino em que opera, entre outros.

Este é um documento administrativo e normativo, devendo ser norteado pela proposta pedagógica da instituição e promovendo princípios básicos democráticos, para promover a discussão, reflexão e tomada de decisões pelos membros de toda a instituição.

Como tal, é deveras importante que este documento esteja disponível para consulta de toda a comunidade escolar, devendo ser aperfeiçoado no que diz respeito à qualidade de educação.

É um documento cuja organização é por capítulos (cf. Anexo B1.1-Regulamento Interno ) e, efectivamente, contém o que é desejado num regulamento e está disponível na instituição para consulta.

No que diz respeito ao projeto educativo, este é um documento de carácter pedagógico e é elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelecendo a identidade da instituição, devendo ser o “B.I.” que a identifica e diferencia de qualquer outra instituição.

Este deve ter uma estrutura que conste quem é a instituição, onde está situada, de que forma está organizada, o que pretendem fazer e como o vão fazer. Deve conter um pouco sobre a história da instituição, estrutura organizacional da mesma, o pessoal que trabalha na instituição, que tipo de cidadãos querem educar, demonstrando a sua ideia de futuro, salientando os objetivos gerais e estratégias para os atingir.

Este documento funciona como uma congruência de toda a vida escolar, dotando-se de coerência e de intencionalidade, pois refere-se a um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num determinado contexto.

Desta forma, o projeto educativo da instituição  (cf. Anexo B1.2-Projeto Educativo ), contém todos os dados necessários para se ficar a perceber o funcionamento da instituição, o tipo de cidadãos que esperam ativamente no futuro, a informação do contexto e quais as linhas orientadoras da prática educativa.

O projeto curricular de grupo/sala é um documento de diferenciação pedagógica, pois deve ter em conta o contexto socioeconómico e cultural, características próprias da zona, índice de desemprego, tipo e condições de

habitação, infraestruturas e equipamentos sociais, tradições, etnias, culturas, mas também as necessidades e os interesses de cada grupo/criança.

Desta forma é um documento que passa da teoria curricular à prática educativa, como forma de orientar a educação com uma perspectiva aberta e flexível, refletindo-se numa metodologia ativa e participada.

Podemos verificar esta diferenciação pedagógica existindo projetos curriculares de grupo diferentes, o da sala [redacted] (2/3 anos) intitula-se de “Viajar pelas Estórias”<sup>1</sup> (cf. Anexo B1.3- Projeto Curricular de Grupo), evidenciando a justificação do mesmo, bem como os objetivos atingir definindo-se estratégias, diferenciando-se dos objetivos e das estratégias do projeto curricular da sala [redacted] (3/5 anos) que é designado por “Compositores Criativos” (cf. Anexo B1.4- Projeto Curricular de Grupo).

Através destes documentos conseguimos perceber que metodologias são utilizadas, que objetivos são planeados, bem como que tipo de criança sairá desta instituição. Desta forma, é possível concluir, que esta instituição pretende que todo o processo educativo gire em torno da criança, ou seja, esta assume a criança como um ser capaz, competente e ativo na construção da sua aprendizagem.

### 2.3. A Importância da Organização do Ambiente Educativo (tempo, espaço e grupo)

A organização do ambiente educativo influencia em muito a prática pedagógica, desta forma é deveras importante a organização do espaço, do tempo e do grupo.

---

<sup>1</sup> A educadora cooperante faz distinção entre estórias (narração de lendas, contos tradicionais de ficção) e histórias (narração ordenada, escrita de acontecimentos e atividades humanas ocorridas no passado)

No que concerne ao espaço este é visto como “como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.157), desta forma, este deve conter áreas de interesse das crianças, bem como diversos materiais e em quantidades suficientes para que as crianças os possam sem criar um conflito. A organização do espaço da sala de 2/3 anos contém áreas de interesse das crianças (cf. Anexo B1.3- Projeto Curricular de [redacted]) mas estas não são estanques e ao longo do ano já sofreram alterações. O mesmo acontece na sala de 3/5 anos (cf. Anexo B1.4- Projeto Curricular de [redacted]) e são estas interações entre os materiais “que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2009, p.5).

Como em todo o lado, há situações que se repetem ao longo dos dias, ao qual designamos de rotina diária e que nos permite um maior controlo sobre aquilo que queremos fazer. Desta forma, o tempo é um dos elementos fundamentais para as crianças pois estas conseguem obter “um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada planejar-fazer-rever, (...) expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram” (Idem, p.8), desenvolvendo na criança um espírito mais tranquilo e crítico sobre as tarefas a realizar.

Relativamente às duas salas existem algumas semelhanças, mas como têm idades diferentes existem interesses e necessidades distintas. No que concerne às semelhanças estas passam pelo acolhimento (reunião de grande grupo), momentos de higiene, sesta, jogo espontâneo livre, expressão musical, inglês, expressão artística, capoeira que é uma atividade extra curricular e atividades orientadas.

Os princípios básicos da rotina devem assentar em dois, previsibilidade mas também flexibilidade e “incorporarem permanentemente o conceito de aprendizagem ativa” (Kruse, 2005; Post & Hohmann, 2003, citado por, Oliveira-Formosinho & Araújo, 2003, p.42).

No que diz respeito às diferenças estas passam pelo tempo dedicado em cada uma das atividades, devido à faixa etária em que se encontram e porque o grupo da s [redacted] (3/5 anos) é dividido da parte de tarde uma vez que a educadora responsável pelo Inglês é a educadora da mesma sala, desta forma as crianças com 3 anos realizam as propostas de atividades na sala [redacted]

(2/3 anos) e os restantes na sala [ ] (5/6 anos) (cf. Anexo B1.5- Rotina da sala [ ] (2/3 anos) e Anexo B1.6- Rotina da sala [ ] [ ] (3/5 anos)).

No que concerne à distribuição do grupo de 2/3 anos (Sala [ ]) apresenta-se da seguinte forma:

Quadro n.º 2- Distribuição de crianças [ ] (2/3 anos)

	Meninas	Meninos	Total
2010 (2º semestre)	6	3	9
2011 (1º semestre)	1	1	2
Total	7	4	11

Relativamente ao grupo de 3/5 anos (sala [ ]) distribui-se da seguinte forma:

Quadro n.º 3- Distribuição de crianças Sala [ ] (3/5 anos)

	Meninas	Meninos	Total
2009 (1º semestre)	2	2	4
2009 (2º semestre)	0	2	2
2010 (1º semestre)	2	2	4
2010 (2º semestre)	0	1	1
Total	4	7	11

Na proposta de atividades deve conter a informação da distribuição do grupo, ou seja, se atividade vai ser realizada em grande ou pequeno grupo, se vai ser a pares ou individual. Esta organização varia de atividade para atividade mas deve ser utilizada toda a organização disponível para conseguir adequar as atividades tendo em conta os interesses e necessidades individuais de cada criança.



### **CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS**

Neste capítulo pretende-se fazer a apresentação das atividades e estratégias que foram desenvolvidas ao longo do estágio, atividades essas que foram exploradas de forma integrada, abordando todas as áreas de conteúdo. Bem como, a evolução da formanda ao nível das aprendizagens profissionais, salientando as dificuldades e/ou constrangimentos vivenciados pela mesma e propostas de alterações quando justificadas. A formanda utilizou sempre uma postura de investigação-ação, tendo como base os processos, de observação, planificação, avaliação e reflexão.

Como já foi referido no primeiro capítulo, a função do educador é de recorrer ao conhecimento da sua profissão, tendo em conta a investigação e reflexão e propor atividades significativas. Este é gestor do próprio currículo, devendo planear tendo em conta a observação realizada, organizar e avaliar o ambiente educativo, nunca esquecendo que as aprendizagens devem ser integradas e integradoras.

Os educadores de infância orientam a sua prática pedagógica regendo-se por referentes teóricos que também já foram analisados anteriormente, desta forma e tendo em conta os modelos curriculares que orientam e fundamentam ação, a formanda acredita que as crianças criam o seu próprio significado através da aprendizagem pela ação, tendo o seu papel ativo na construção do conhecimento do mundo. É de salientar a importância das interações quer criança-criança, adulto-criança e criança-objeto, seguindo a linha de Vigotsky e Bruner, o desenvolvimento da aprendizagem passa pela “interação sociocentrada, na herança cultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (Niza, 1998, p.139).

De forma a termos uma intervenção adequada ao grupo de crianças torna-se indispensável observar e conhecer o grupo, bem como cada criança em particular. Sabendo que a observação é o primeiro passo para a planificação e tendo em conta a importância dos interesses e necessidades do grupo e de cada criança em particular para adequar a prática às necessidades das mesmas, numa primeira fase, a intervenção desenvolvida ao longo do estágio, passou por este domínio de observação.

No que concerne a este momento de observação e da sua importância, tal como refere Parente (2002) “pode ser exata, precisa e significativa para os educadores (...) pode continuamente servir como feedback para o educador ir modificando o ambiente e o programa de forma a melhor responder às necessidades das crianças” (p.180).

A formanda, em contexto de estágio, sentiu dificuldades na observação, sendo que no primeiro contexto realizado com crianças entre os 2 e os 3 anos de idade (s[redacted]), sentiu-se “perdida”, não conseguindo orientar o seu olhar para as competências já desenvolvidas pelas crianças e direcionando-o para as rotinas já implementadas pela educadora cooperante.

Isto veio a tornar-se desconfortante, uma vez que o registo de algumas capacidades das crianças seria primordial para realização da primeira planificação. Esta situação deveu-se à ingenuidade enquanto observadora levando assim a registos pouco ricos e demasiado vagos (cf. Anexo B2.1- Exemplo de registo inicial).

Relativamente ao segundo contexto realizado com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (sala [redacted]), a formanda, sentiu uma crescente evolução no que diz respeito a esta questão, percebendo as potencialidades da mesma, para que possa usufruir dela verdadeiramente. Desta forma, os registos das descrições diárias passaram a ser realizados de uma forma mais consistente e salientando as competências que as crianças estão a desenvolver, quer no jogo espontâneo livre quer nas atividades

orientados, focando os interesses e as necessidades, do grupo e de cada criança em particular (cf. Anexo B2.2- Exemplo de registo aprofundado).

A formanda tem a consciência que inicialmente a observação não foi um aspeto levado com grande importância, pois ainda não tinha conseguido perceber as suas potencialidades, quer para a planificação, quer para avaliação e reflexão. Inicialmente, tinha dificuldades em observar cada criança individualmente, retirando no geral o que as crianças faziam, não tendo em conta o potencial que cada área podia desenvolver. Quando a estagiária percebeu as potencialidades da mesma, adotou uma postura crítica e interpretativa dos registos diários, desta forma conseguia planificar tendo em conta as necessidades mas também os interesses de cada criança em particular e do grupo em geral.

No que diz respeito à observação relativamente aos espaços e materiais da sala, em que o educador deve organizar de forma a permitir às crianças aprendizagens integradas e permitindo autonomia no que concerne à manipulação dos mesmos.

A  (2/3 anos) está organizada para que as crianças desenvolvam a sua autonomia quer por iniciativa própria, quer por orientação do educador, sendo que os materiais estão ao alcance das crianças e catalogados para que possam ser usados sem ter que solicitar a educadora. A etiquetagem dos materiais possibilita “a independência em relação ao adulto é, sobretudo para a criança (...), um caminho de autonomia” (Oliveira- Formosinho, 1998, p.67).

As áreas diferenciadas de atividade permitem diferentes aprendizagens curriculares, desta forma existe, a área da casinha, permitindo através do quotidiano aprendizagens relacionadas com a dimensão social, inventando e vestindo papéis sociais, bem como a a área das construções, que retrata outra realidade do quotidiano que são as profissões salientando mais uma vez os papéis sociais e as relações interpessoais, a área da expressão plástica e a área da biblioteca. Estas estão bem definidas e com boa visualização, uma vez que

“a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizadas são a primeira forma de intervenção da educadora” (idem, p.69), permitindo à criança experienciar o Mundo, fazendo uma aprendizagem ativa, podendo escolher o que quer usar, manipular, explorar, retirando um maior número de aprendizagens significativas.

Com a observação e, após a reflexão individual, a estagiária reuniu com a educadora cooperante e sugeriu que fosse alterada a área da biblioteca, pois esta encontrava-se entre a área da casinha e área das construções, que são áreas de maior agitação no jogo espontâneo livre (cf. Anexo B3.1- Biblioteca antes da sugestão).

Sendo a área da biblioteca um espaço que deve ser um local tranquilo e relaxante para que as crianças possam apreciar a leitura das histórias, a sugestão seria de trocar a área da biblioteca com a área dos jogos, ficando a esta área num sítio mais sossegado, permitindo na mesma a visualização das restantes áreas de interesse (cf. Anexo B3.2- Alteração da área da biblioteca), tal como refere Zabalza (1996) “a organização da sala de aula deve ser flexível o suficiente para permitir uma rápida e fácil transformação do espaço, a qual responda às necessidades” (p.259).

Destacando a importância das rotinas diárias, a estagiária sempre respeitou as mesmas, pois sabe que estas transmitem uma maior segurança e autonomia por parte das crianças. A rotina é um momento que se repete todos os dias e que é intencionalmente planeada pelo educador permitindo aprendizagens às crianças.

Como referido, é importante o conhecimento desta rotina, uma vez que devemos mantê-las na nossa planificação, planificação essa, que contém objetivos, fundamentação teórica e atividades tendo em conta os interesses e necessidades das crianças (cf. Anexo A 1.1- Planificação  (2/3 anos)).

Importa referir, que inicialmente a estagiária sentiu dificuldades nas primeiras planificações, tanto na construção como na formulação de atividades, tendo sido sugerido pela educadora cooperante que a díade iniciasse este processo antes do previsto para que começassem a perceber que a observação e a planificação estão em constante circuito. Neste sentido e com as recomendações da supervisora, fomos aperfeiçoando esta etapa das planificações (cf. Anexo A 1.2- Planificação sala  (3/5anos) e cf. Anexo B6- Planificações).

Apesar do grupo ter idades compreendidas entre os 2 anos e os 3 anos e a sugestão ser a utilização das Experiências-Chaves relativamente ao modelo *HighScope*, a educadora cooperante em reunião com a díade, explicou que o grupo era maioritariamente de 3 anos, que estava bastante desenvolvido, que após a sua observação e referente reflexão optou por utilizar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em vez das Experiências-Chave sugeridas para esta faixa etária. Contudo, a díade iniciou a sua observação sustentando a mesma com as experiências-Chave, mas rapidamente percebeu que a educadora cooperante tinha razão e decidimos seguir a sugestão da mesma.

Tal como já foi referido anteriormente, a planificação deve ter em conta os objetivos definidos no projeto curricular de grupo, desta forma, a formanda partiu do projeto “Viajar pelas estórias <sup>2</sup>”, sendo a justificação deste projeto o facto de as crianças se encontrarem numa fase do realismo imaginário, e, por isso, brincam ao faz de conta e à imitação da realidade. As crianças pedem

---

<sup>2</sup> A educadora cooperante faz distinção entre estórias (narração de lendas, contos tradicionais de ficção) e histórias (narração ordenada, escrita de acontecimentos e atividades humanas ocorridas no passado)

constantemente ao adulto para contar histórias, despertando a curiosidade pela leitura.

Desta forma como estava a ser explorado na sala as questões das diferenças e respeito pelo outro, em relação a hábitos e culturas, no sentido em que a S. é de nacionalidade espanhola e portadora de paralisia cerebral (é um tipo de paralisia que afeta apenas a parte motora, onde surgem movimentos anormais. Nestas crianças, existe uma perda acentuada de coordenação muscular ordenada, de modo que os movimentos são realizados com uma força anormal, ritmo e precisão. A coordenação da motricidade fina é muito afetada, assim como a marcha), e o M. era de nacionalidade angolana, era intenção da educadora cooperante explorar a questão das diferenças.

Foi sugerido à formanda que planeasse uma atividade que fosse direcionada para a questão das diferenças, a mesma optou pela história da “Maria Castanha”, uma vez que na semana seguinte era a festa do magusto na instituição e, tal como o M., a Maria castanha, era uma menina de cor castanha e como vinha de um país diferente não tinha amigos. A estagiária não teve dificuldades na escolha da história e a estratégia que decidiu utilizar foi a projeção da história em vídeo, uma vez que a mesma sabia que o grupo tinha um grande interesse por livros, quis perceber de que forma reagiriam a esta estratégia diferenciada., uma vez que o educador deve “promov[er] aprendizagens significativas e diversificadas” (Ministério de Educação, 1997, p.26).

A formanda sentiu que o grupo mostrou interesse e compreensão, uma vez que no fim a mesma mostrou imagens e pediu o reconto da história, ao qual as crianças respondiam com o auxílio do adulto, demonstrando motivação e participação no reconto. Foi ainda sugerido, que tal como na história, o grupo criasse o seu próprio cartucho e fizesse a decoração, explorando de forma integrada as áreas e domínio de conteúdo.

No que concerne ao domínio das expressões, a exploração da expressão plástica em que a criança deve envolver-se, evidenciando prazer em realizar e terminar um trabalho, e tendo em conta que o grupo estava ansioso pela realização da festa do magusto, foi realizada a construção do cartucho e a decoração do mesmo. No que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo fez o reconto da estória, sem demonstrar dificuldades neste sentido evidenciando que é “escutado (...) e [que tem] coisas interessantes para dizer” (Ministério de Educação, 1997, p.67). Relativamente ao domínio da matemática, além da sequência da história, o grupo realizou a contagem das castanhas que iriam colocar na sua decoração do cartucho, permitindo este contato com a classificação e seriação a construção da noção do número.

Articulado aos processos de observação e planificação surge o processo de reflexão, sendo que um profissional de educação deve refletir sobre, na e para ação, permitindo o encontro de falhas cometidas e identificação de necessidades específicas do grupo e de cada uma das crianças (cf. Anexo A3- Narrativa individual e cf. Anexo B7- Narrativas individuais).

A estagiária realizou sempre uma reflexão individual, tendo aperfeiçoando a mesma com recomendações por parte da supervisora institucional, refletindo em conjunto com a educadora cooperante e o par pedagógico valorizando esta reflexão conjunta, uma vez que acredita no “trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-Lei n.º 240, 2001, anexo n.º 1, II). Desta forma a estagiária percebeu que, há questões que devemos refletir para não voltarmos a cometer, tendo a consciência que faz isso com maior frequência agora sem grande esforço, retirando cada vez mais valor destas mesmas reflexões (cf. Anexo B7- Narrativas individuais).

No que diz respeito à questão da avaliação, esta deve ser vista numa “perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos

adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo” (Portugal, 2012, p.594), sendo este um meio formativo de regular a prática e qualidade do ensino, das aprendizagens e da própria formação de educador.

A importância da observação e da avaliação permite decidir o que fazer a seguir, tendo em conta que avaliar é um ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitem desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada.

Pretende-se que avaliação seja sistémica e dinâmica, adotamos um conjunto de objetivos que pretendemos atingir com a atividade e verificamos se foram atingidos pelas crianças, quer pela observação direta, pelo questionamento e pelo desenvolvimento da mesma, uma vez que “...observa-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir” (Ketele & Damas, 1985, p.26).

Inicialmente, a estagiária sentiu dificuldades no que diz respeito a este ponto, tal como referiu anteriormente, o processo de observação não estava bem desenvolvido, evoluindo gradualmente e tirando partido deste aprofundamento da observação realizando uma melhor avaliação, bem como uma planificação cada vez mais direcionada às necessidades das crianças, tendo em conta as situações imprevistas, mas também às propostas das mesmas.

Contudo, o processo de avaliação foi também momento de reflexão para a formanda, no momento de realizar uma avaliação reguladora intercalar da prática pedagógica supervisionada (cf. Anexo A 2.1- Avaliação reguladora intercalar da prática pedagógica supervisionada), primeiramente individual, em que atribuíam uma letra justificando a sua escolha, seguida de uma reunião/reflexão com a educadora cooperante e o par pedagógico, salientando os pontos críticos do trabalho, finalizando com uma reunião/reflexão com a supervisora institucional.

No que diz respeito às interações, importa salientar a importância da mesma, uma vez que as crianças são protagonistas ativas do conhecimento, através da aprendizagem pela ação, o adulto deve ser visto como alguém que “serve de apoio, guia e fonte de recursos para a aprendizagem” (Lino, 1998, p.114). O seu papel deve ser o de estimular a criança, encorajando-a a procurar sabendo que estará lá para ajudá-la sempre que seja necessário.

As educadoras e auxiliares assumem aqui um papel fundamental, procurando diminuir estas angústias e promovendo valores e competências pessoais e sociais tais como: coragem, capacidade de iniciativa, empatia, autoconfiança, respeito por si e pelos outros, visando um desenvolvimento a aprendizagem saudável e significativa em cada criança.

Tanto na [ ] (2/3 anos) como na sala da [ ] (3/5 anos) foi criado um clima de segurança, confiança, partilha, entreajuda, encorajando as crianças a levantar questões, procurando respostas, tendo sempre a noção de que estaríamos lá para as apoiar, evidenciando interações positivas entre adultos e crianças.

Neste sentido, posso constatar que as interações têm uma importância crucial para o desenvolvimento de cada criança: a interação criança/criança é fundamental para desenvolver as relações interpessoais e sociais formando ideias saudáveis sobre si próprio e sobre os outros; a interação entre criança/objeto é essencial para o desenvolvimento cognitivo e intelectual; por sua vez a interação criança/adulto é indispensável para colmatar as ansiedades e as necessidades que as crianças sentem durante a permanência na instituição.

Por fim, e não diminuindo o seu papel fulcral na educação da criança, importa referir a relação pais-escola e a sua importância no desenvolvimento das crianças, uma vez que estes são “primeiros e principais educadores” (Ministério de Educação, 1997, p.22). O envolvimento escola-família contribui para o sucesso da criança, uma vez que a “escola” faz parte do quotidiano da mesma, em que esta socializa e partilha o seu dia-a-dia.

Desta forma, os pais/encarregados de educação, não devem comparecer na instituição só quando são solicitados, devem questionar a educadora sobre o processo de aprendizagem da criança, propondo sugestões, tomem decisões em conjuntos com os educadores, entre outros. Esta colaboração e interação entre pais-escola melhora o sentimento de ligação à comunidade e contribuirá significativamente para uma educação de sucesso e para o sucesso.

Em contexto de estágio, e apesar de a estagiária ter feito um questionário (cf. Anexo B4- Questionário e interpretação) para conhecer melhor a vida familiar da criança, bem como as habilitações dos pais e em que ramo exerciam a sua profissão. A mesma percebeu que apesar de a maioria dos pais serem licenciados, e com uma flexibilidade de horário razoável, a participação dos mesmos aquando solicitados para a realização de atividades em casa com os filhos era pouca. Na [ ] (2/3 anos), os pais respondiam com alguma frequência quando solicitados, mesmo que demorassem na resposta, o mesmo não se verificou na sala [ ] (3/5 anos).

No que diz respeito às atividades realizadas na [ ] (2/3 anos) e às propostas/sugestões de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson serem a do cesto dos tesouros, que permite uma maior autonomia e um maior conhecimento do seu corpo por parte da criança, uma vez que este encontra-se “entre a aquisição da capacidade para se sentar na ausência de um apoio externo até ao momento em que começam a gatinhar” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2003, p.53) e o jogo heurístico que permite interagir com objetos de grande quantidade e diversidade, sem intervenção do adulto, devendo este organizar e facilitar estes materiais. Este jogo permite que a criança retire prazer da manipulação, promova a coordenação oculo-manual bem como a concentração. Desta forma o papel do educador passa pela “observação e reflexão em torno da experiência da criança e de planificação de momentos ulteriores de jogo” (idem, p.55). A díade em reflexão com a educadora cooperante, optou por não fazer, uma vez que, como já referido anteriormente,

o grupo é majoritariamente de 3 anos de idade e já tinham realizado estas propostas o ano passado, refletindo que não iriam retirar nenhuma aprendizagem nova e significativa destas propostas.

Desta forma e como se deve ter em conta os interesses e as necessidades, dando continuidade ao projeto iniciado pela educadora cooperante sobre as diferenças e igualdades, foi efetuada a leitura da história do “Elmer” (um elefante que ao contrário dos restantes elefantes, em vez de cinzento, é um elefante aos quadrados e muito colorido). As crianças demonstraram-se atentas, participativas e evidenciaram especial interesse sobre os animais selvagens que apareciam na mesma. No fim, foi sugerido o reconto da história, com recurso às imagens e com a ajuda da estagiária, as crianças conseguiram fazê-lo, dizendo no final que o “Elmer” é mais bonito às cores.

O registo foi coletivo, em papel de cenário estava um elefante previamente desenhado, em que o grupo dividido em 2/3 crianças, realizaram a pintura com recurso a guaches e na vertical (cf. Anexo B3.3- Pintura do Elmer). As crianças demonstraram grande entusiasmo uma vez que não era comum esta prática de pintura e desta forma a criança teve um maior envolvimento o que permitiu uma nova aprendizagem (não é necessário pintarmos na mesa).

Nesta atividade a L. e o D. demonstraram um bom desenvolvimento de motricidade fina e coordenação óculo-manual, ao contrário do J. e da C.

A S. mostrou-se feliz ao realizar esta atividade, é de salientar que esta criança tem paralisia cerebral discinética (é um tipo de paralisia que afeta apenas a parte motora, onde surgem movimentos anormais. Nestas crianças, existe uma perda acentuada de coordenação muscular ordenada, de modo que os movimentos são realizados com uma força anormal, ritmo e precisão. A coordenação da motricidade fina é muito afetada, assim como a marcha), e por isso necessita sempre do apoio do adulto, contudo realiza todas as atividades demonstrando grande entusiasmo, não sendo nunca excluída na participação das mesmas, como vem referido no documento “mesmo as crianças

diagnosticadas como tendo “necessidades educativas especiais” são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos” (Ministério de Educação, 1997, p.19).

Ainda em relação ao “Elmer”, surgiu a ideia de envolver a comunidade educativa, dessa forma, foi sugerido a decoração de um “Elmer” tátil, com diferentes texturas à exceção do berçário. Como meio de divulgação/exposição, afixamos os mesmos no corredor (cf. Anexo B3.4- Divulgação das diferentes texturas). Dada à importância do envolvimento dos pais na vida escolar da criança, foi sugerido que cada uma decorasse um pedaço de tecido com os mesmos, para posteriormente construirmos uma manta, com a participação de todas as crianças, bem como as respectivas famílias. O objetivo era o de tornar a área da biblioteca um local mais aconchegante e confortável.

Para tal, foi necessário a escrita de uma circular, realizada pela díade (cf. Anexo B5-Circular da manta) e procedeu-se à escolha dos pedaços de tecido por parte das crianças, podendo verificar o resultado final no (cf. Anexo B3.5-Manta). No que diz respeito à avaliação, as atividades correram bem e as crianças depositaram confiança na estagiária evidenciando a afirmação que “A confiança nos outros permite à criança aventurar-se em ações sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio e o encorajamento necessários à realização de tarefas” (Hohmann & Weikart, 2009, p.65).

O grupo demonstrou bastante interesse pelos animais selvagens da história e, surgiu a ideia da exploração de sombras de animais, diferenciando os animais selvagens dos animais domésticos. A estagiária levou as imagens previamente recortadas em cartolina preta (cf. Anexo B3.6- Sombras dos animais), e mostrando, uma a uma, através das sombras questionava qual era o animal e se podíamos ter em casa ou não, as crianças responderam acertadamente a todas as sombras, incluindo o M. (que era inglês) que estava há poucos dias na instituição e ainda estava em fase de adaptação, demonstrou

interesse pelo gato, pedindo para mostrar o “cat” e dizia que o “lion is dangerous...” demonstrando interesse e entusiasmo em participar na atividade.

No final, a estagiária, desafiou as crianças para que experimentassem, para ver se os “amiguinhos” adivinhavam qual era o animal, um a um, escolheram o animal para fazer a exploração do mesmo. Enquanto mostravam o animal, eram questionadas acerca da escolha do animal, e as crianças responderam que era o animal que mais gostavam, sendo que a M. escolheu a tartaruga, a B. o peixe, a A. o crocodilo, o M. gato, o J. a girafa, a H. o elefante, a L. o cão, a C. a zebra, o D. hipopótamo, a S. o leão e o M. o hamster.

Concluindo esta atividade quanto à avaliação, a estagiária pôde concluir que o grupo inicialmente estava empenhado e participativo demonstrando interesse pela atividade, mas como esta foi realizada mesmo ao aproximar da hora do almoço, o grupo no fim começou a dispersar, tendo sido apontado como um elemento negativo no que concerne à realização da mesma.

Em momento de reflexão da díade com a educadora cooperante e através da observação direta, verificamos que o grupo tinha demonstrado grande interesse aquando da manipulação dos animais, surgindo a ideia de construir um jogo de associação para ser explorado em grande grupo (cf. Anexo B3.7-Jogo do Elmer), uma vez que as crianças são “o centro da acção educativa” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.61).

A estagiária apresentou as sombras dos diversos animais e de seguida a imagem colorida do mesmo, chamou uma criança de cada vez, para que pudesse escolher uma sombra e de seguida, encontrar a imagem correspondente. Para se certificar da sua escolha, a criança colocava a sombra por cima da imagem escolhida e assim conferia se as imagens correspondiam ao contorno.

Com este conjunto de atividades, a estagiária explorou a expressão plástica com a pintura do elefante utilizando diferentes técnicas; o domínio da formação pessoal e social no que diz respeito à partilha, cooperação,

entreada, aceitação de diferentes culturas; o domínio da linguagem oral e o domínio da matemática com o reconto da história e a sequência da mesma; o conhecimento do mundo, com a diferenciação dos animais selvagens dos domésticos. Este é o papel do educador conceber e desenvolver o currículo “com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto- Lei n.º 241, 2001, anexo n.º 1, II), articulando os conteúdos, uma vez que não devemos considerar as “áreas como compartimentos estanques” (Ministério de Educação, 1997, p.22).

Ainda na  (2/3 anos), e devido à importância que as rotinas representam às crianças, despertando um sentimento de tranquilidade por saberem o que as espera a seguir, tal como refere Zabalza (1996): “substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade em construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir” (p.52), a estagiária através da observação realizada e após a sua reflexão, percebeu que as crianças quando sentiam que determinada atividade estava a acabar, demonstravam-se agitadas e questionavam sempre o que iriam fazer a seguir.

Em reunião com o par pedagógico e com a educadora cooperante, a formanda sugeriu a realização de um quadro de rotinas para que as crianças localizem-se a sequência temporal das atividades. A estagiária levou as imagens representativas da rotina diária e em grande grupo mostrou ao grupo e pediu que identificassem cada uma das imagens, tendo em conta o que faziam na instituição. Algumas das imagens foram tiradas na instituição para que a criança facilmente concluísse o que estava a identificar a foto (cf. Anexo B3.8-Rotina). Quando o grupo identificou todas as imagens era altura de as colocar por ordem, desde que chegamos à instituição até à hora dos pais as irem buscar.

A sequência foi realizada corretamente, havendo momentos que temos repetidos ao longo do dia e que o grupo teve dificuldade de os colocar no lugar certo, o exemplo disso é higiene, que é realizada antes do almoço, depois do

almoço e depois da sesta. Com estas imagens colocadas no sítio certo, o grupo chegou a um consenso no que diz respeito à afixação da rotina, e por consenso esta ficou afixada por cima do calendário, uma vez que era na reunião de grande grupo que decidiam o que queriam fazer e a rotina ficava na direção do grupo, podendo recorrer a ela sempre que necessário. Este quadro tinha uma particularidade, era necessário colocar a seta na imagem correspondente ao momento em que o grupo se encontrava (cf. Anexo B3.9- Rotina afixada).

Relativamente à avaliação, a estagiária em consenso com a equipa educativa da sala, decidiu que eram objetivos avaliar a capacidade de atenção, o desenvolvimento de autonomia, desenvolvimento da linguagem oral bem como o desenvolvimento da dicção de palavras, a identificação das imagens, a sequência temporal e a procura do quadro para alterar a seta e colocar no local correto. Definidos os objetivos e através da observação a equipa educativa refletiu e concluiu que o grupo no que concerne a estes objetivos, alcançou-os e recorreu sempre ao quadro evidenciando interesse pela alteração do momento que estavam e/ou iam vivenciar.

Desta forma, a estagiária conclui que tentou sempre optar por atividades que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças tendo em conta a máxima de John Dewey, que acredita que a criança “aprende, fazendo”.

No fim deste semestre, foi proposto que a estagiária refletisse sobre a sua prática até ao momento e realizasse a sua avaliação de modo a poder melhorar a sua prática educativa no semestre que se sucede (cf. Anexo A 2.2- Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada).

Relativamente à sala da  (3/5 anos), como referido anteriormente, a estagiária entrou com uma postura diferente em contexto, no que concerne ao momento da observação, uma vez que conseguiu perceber as potencialidades de uma boa observação. Desta forma, conseguiu ver cada vez melhor os interesses e necessidades das crianças, salientando as grandes dificuldades do grupo para melhor atuar. Tendo em conta que a observação é o

suporte da planificação e que “Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, (...) é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas” (Ministério de Educação, 1997, p.26).

Este grupo apresenta dificuldades ao nível da motricidade fina, bem como a sequência numérica relativamente à sequência temporal. Relativamente ao nível de envolvimento social, o grupo apresenta dificuldades em partilhar, cooperar e ajudar o outro. No que diz respeito às brincadeiras, o grupo demonstra dificuldades em permanecer numa área tempo suficiente para “brincar” correctamente, nomeadamente a área da biblioteca que nunca era frequentada e que permite diversas aprendizagens.

No que diz respeito aos interesses, o R. e o M. demonstram grande interesse relativamente a construção de palavras, a L., o P. e o F. evidenciam interesse no corpo humano, explorando com grande frequência no jogo espontâneo livre o puzzle do corpo humano, colocando de parte o que Vigostky defendia que o educador deveria atuar na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, a criança, não retirava dali nenhuma aprendizagem. A M. a L. e a I. evidenciam interesse na área da casinha desempenhando papéis sociais, sendo que a I. evidencia o papel fulcral neste jogo do faz de conta, apresentando uma postura de controlo sobre o grupo. O T. reflete o seu interesse pelos números, evidenciando conhecimentos que o restante grupo não apresenta, sendo importante referenciar, que este é o mais novo do grupo, mas ao contrário apresenta dificuldades ao nível das regras de convivência sociais. O D. evidencia dificuldades ao nível da motricidade fina e o A. ao nível da concentração e atenção, evidenciando momentos constantes de ausência e de interesse em qualquer área.

Partindo desta observação e da referida reflexão, a estagiária propôs atividades que tentassem colmatar estas dificuldades no grupo, estimulando

através da motivação e dos interesses evidenciados pelo grupo, de forma a conquistar a atenção do grupo.

Em reunião com o par pedagógico e a educadora cooperante, a estagiária iniciou a sua prática inserindo o quadro dos comportamentos adequados permitindo “facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo (...) [decidindo] em comum regras colectivas indispensáveis à vida social” (idem, p.36). No que concerne à ação propriamente dita, o grupo identificou corretamente as imagens utilizadas procedendo à respetiva legenda que a estagiária registou à frente do grupo. As imagens estavam a preto e o branco e o grupo decidiu que as iria colorir e posteriormente afixar junto à biblioteca (cf. Anexo B3.10- Quadro do comportamento). A avaliação das crianças foi positiva, identificando que era importante terem um comportamento adequado e afixação do quadro serviu como suporte de avaliação, uma vez que o grupo recorre ao mesmo sempre que alguma criança não cumpre a regra afixada.

Este foi o primeiro passo para criar um elo de ligação com o grupo, que rapidamente percebeu que se falássemos todos ao mesmo tempo, que não respeitássemos os amigos e não tivéssemos um sentimento de entreajuda, as coisas não funcionavam, sendo estas as bases de partida para a utilização da metodologia de trabalho de projeto.

Tendo em conta a importância da vivência social, do respeito pelo outro, da partilha de saberes e da reflexão, uma vez que podemos dar às crianças o “poder [de] aprender integrado num grupo” (Freitas & Freitas, 2003, p.25) sabendo que para tal “Trabalhar em grupo exige que se aprenda a trabalhar em grupo, com respeito por princípios e regras” (ibidem).

Trabalhar por projetos leva a aprendizagens construtivas/ativas, pois é através da experimentação e da investigação que as crianças aprendem, tendo em conta que estes só são verdadeiramente educativos se tiverem princípio nos “desejos, nos impulsos e nas primeiras sugestões da criança” (idem, p.86).

Esta metodologia de trabalho de projeto foi inicialmente desenvolvida nos EUA em escolas de 1º ciclo do Ensino Básico, por Killpatrick. Após o 25 de abril e um curso de formação de formadores, este surge também no pré-escolar e em Portugal, onde Sergio Niza descreve como “fazendo parte intrínseca do modelo pedagógico MEM” (Vasconcelos, 2012, p.10).

O termo “projeto” vem do latim *projectare* e significa “lançar para a frente, atirar”. Projetar significa investigar um tema, um problema, uma situação com o objetivo de a conhecer e, se possível, apresentar interpretações e/ou soluções novas. Uma das características mais marcantes do Trabalho de Projeto é o papel da criança no processo de aprendizagem; o trabalho está centrado nas crianças porque são elas que escolhem os temas, os problemas dos projetos que vão desenvolver, investigar e apresentar o produto final.

Cabe aos educadores acompanhar, coordenar e avaliar a concretização das tarefas dos projetos e a sua divulgação, isto é, gerir, orientar e avaliar o trabalho. Cabe-lhes, como orientadores, analisar as possibilidades reais de concretização do projeto tendo em conta os recursos e o tempo disponíveis, assumindo face ao projeto uma atitude de crítica construtiva, identificando os aspetos fortes e os aspetos fracos para melhorar o projeto.

Como referido anteriormente, um projeto visa conhecer um problema e/ou um tema. A escolha e a realização do trabalho desenvolvem-se em grupo, implicando uma prévia negociação entre os seus membros. Assim, o projeto deve corresponder às necessidades e interesses do grupo, não podendo ser imposto, porque implica a adesão e participação ativa, motivada e interessada de todos.

Vasconcelos (2012) apresenta quatro fases para o desenvolvimento do trabalho por projetos:

-Fase I- definição do problema, é identificado o problema e/ou o tema a investigar e é refletido sobre o mesmo, fazendo previsão de existir ou não solução, trocando-se conhecimentos em pequeno e/ou grande grupo, tendo em

conta que deve partir dos interesses das crianças (de uma em particular ou de todas no geral), um projeto não precisa de ser desenvolvido por todos, mas sim por quem se interessar;

-Fase II- planificação e desenvolvimento do trabalho, tendo em conta que uma planificação deve ser aberta e flexível, não devendo conter uma única direção tal como refere Teresa Vasconcelos “não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (idem, p.15). Nesta fase do desenvolvimento define-se o que se vai fazer, quem vai fazer, de que forma e quem pode auxiliar, criando-se mapas conceituais;

-Fase III- execução, é nesta fase que é iniciado o processo de investigação através de pesquisas e em que é registado (fotografia, desenho, construção) o que é importante, aprofundando, discutindo e refletindo sobre a informação inicial com a atual;

-Fase IV- divulgação/avaliação, esta é a fase em que se faz a partilha da aprendizagem a toda a comunidade quer educativa, quer envolvente, familiares, expondo-se trabalhos realizados nas salas, bem como exposições e demonstrações. Nesta fase também se faz avaliação do trabalho de um modo reflexivo quer com as crianças quer o próprio educador.

Estas são as sugestões da educadora Teresa Vasconcelos e que não impede de existir mais do que um projeto em simultâneo na sala desde que o educador tenha em conta que as crianças estão mesmo a retirar aprendizagens daqueles projetos bem como a investigar e a criar/reformular hipóteses.

Os educadores devem ter em conta nas propostas dos projetos, se estes permitem que a criança desenvolva a nível pessoal e social, bem como competências e saberes. O educador deve ter em conta ainda se o projeto promove a ZDP (zona de desenvolvimento próximo), bem como a articulação de áreas e domínios de conteúdos, uma vez que o saber deve ser transversal e não compartimentado, como define o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Desta forma, e tendo em conta que o projeto deve partir dos interesses e/ou necessidades das crianças passarei a descrever a situação desencadeadora do projeto “Como organizar a nossa biblioteca”. Como já referi anteriormente a importância da observação, principalmente nas atividades do jogo espontâneo, este projeto surgiu de uma necessidade do grupo. Na hora da transição, algumas crianças (I. M. P.) encontravam-se na área da biblioteca e estavam um pouco agitadas pois queriam fazer a leitura de um livro que não encontravam, o restante grupo (R. F. L. A. L) encontrava-se na mesma área mas na exploração dos fantoches.

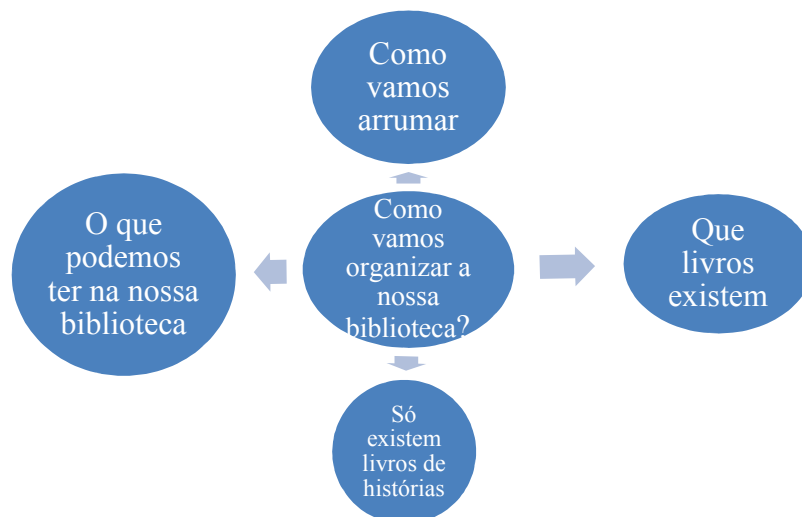
Surgiu então, a necessidade de recorrer a um adulto presente na sala e pediram que as ajudassem a encontrar o livro do “hipopótamo”. A estagiária ao observar aquela situação e ao verificar que a biblioteca estava toda desorganizada, perguntou “que tipo de livro era” ao qual eles não sabiam responder. A estagiária decidiu insistir e questionou o grupo se “a biblioteca estava arrumada” ao qual as crianças responderam que “não”, sendo que a estagiária perguntou se seria possível encontrar o livro naquela biblioteca sendo a resposta por parte das crianças negativa, a estagiária colocou a questão “o que é que podemos fazer?”, uma vez que o papel do educador deve ser o de mediador. O restante grupo ao observar aquela situação, disse que precisavam “de alguma coisa para mostrar os fantoches”, decidimos sentar-nos em grande grupo e discutir o assunto.

A estagiária já tinha refletido sobre a área da biblioteca, pois era uma área que não era frequentada, só nas atividades de transição, uma vez que o grupo não podia ir para as outras áreas de interesse, desta forma, a estagiária viu ali a grande oportunidade que precisava partindo do interesse do grupo. Começamos em grande grupo a ver qual a melhor forma de organizar a biblioteca, sugerindo “uns em cima dos outros (demonstrando como queriam fazer)” (I. L. R), mas rapidamente chegaram à conclusão que mesmo assim não encontrariam um livro facilmente; “alguns abertos assim (colocando o livro em

cima da estante, entreaberto) ” (M), mas também por hipóteses percebeu que não caberiam todos os livros ali; “ do maior para o mais pequeno, deitados” (F), mas percebemos que não funcionava de nenhuma maneira. Ficou sugerido que no dia seguinte voltássemos a falar sobre aquela preocupação.

Desta forma, na hora da reunião de grande grupo, após o acolhimento, a estagiária questionou o grupo sobre o que sabiam dos livros “temos de lhes dar colo” (I), “temos de os tratar bem” (F), “temos de lhes dar festinhas” (T), em relação ao tipo de livros que existiam “Luísa Ducla Soares” (T), demonstrando que só conhecem livros desta autora, o que existe numa biblioteca? Questionou a estagiária, ao qual o grupo respondeu livros. Como o grupo não tinha um grande conhecimento do que podia existir numa biblioteca, foi sugerido a visita às outras salas da instituição para percebermos o que podíamos ter na biblioteca e como podíamos arrumar os livros. Sendo criado o nosso primeiro mapa concetual, da primeira fase que é a definição do problema.

Figura 1- Primeiro mapa concetual



Fomos à procura e visitamos a [ ] (2/3 anos) (cf. Anexo B3.11- Visita à [ ] (2/3 anos)) e a sala PCP (Polaris-Cometas-Pegasus- 5/6 anos) (cf. Anexo B3.12- Visita à sala PCP), sendo que o grupo mostrou-se bastante ativo nestas visitas questionando e manipulando os materiais que encontraram nas outras salas.

De regresso à sala, discutimos em grande grupo o que tínhamos visto e que alterações poderíamos fazer na nossa biblioteca, “livros bonitos” (I), “inclinados” (T), “do mesmo autor” (F), “separados” (R) querendo-se referir às divisórias existentes nas outras salas e na nossa não havia, “livros de inglês” (L), “revistas e imagens” (M), “letras” (M.), “imagens para contar histórias” (P), contudo o grupo demonstrava não estar satisfeito, tendo sido sugerido a visita a biblioteca municipal da Maia, ao qual o grupo demonstrou grande entusiasmo.

Com a visita à biblioteca da Maia, o grupo teve a hora do conto com a história do “Tio Lobo” de Xosé Ballesteros (cf. Anexo 3.13- Hora do conto na biblioteca municipal da Maia), história que o grupo desconhecia. Após a hora do conto, o guia explicou ao grupo que a biblioteca era muito grande e que existiam livros de português, de matemática, de ciências, de investigação e que havia uma parte muito importante que era a parte da literatura infantil, estas eram identificadas por um número, levando o grupo para uma sala grande, explicando que os livros estavam dispostos por autores, para demonstrar que rapidamente chegava ao livro pedido.

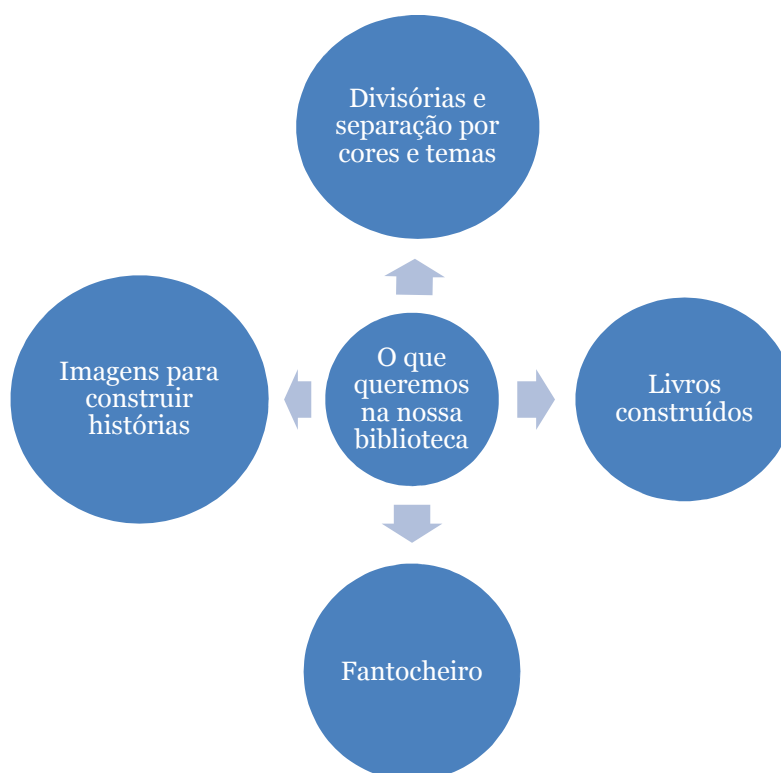
O guia pediu ao grupo que sugerisse um nome de um autor que conhecesse ao qual saiu o nome da autora Luísa Ducla Soares o Abecedário, o guia pesquisou pela autora, encontrou a prateleira correspondente e depois procurou pelo título da obra, dizendo que essa obra não constava na biblioteca. Nesta visita, explicou que havia um espaço naquela sala, em que constava livros que as crianças podiam mexer e não necessitavam de arrumar em nenhum local específico (cf. Anexo B3.14- Caixote dos livros sem lugar), pois o livro que

saia do lugar devia voltar para o mesmo lugar, senão a pessoa que fosse à procura não o encontraria.

Desta forma, chegamos à fase da planificação e desenvolvimento do trabalho em que é definido o que queremos fazer e quem vai ficar responsável pelo quê. O grupo decidiu após as visitas que queriam para a nossa biblioteca divisórias, arrumar os livros por cores e por temas, fantocheiro, livros novos, imagens para contar histórias e construir um livro.

Desta forma, surge um novo mapa concetual:

Figura 2- Segundo mapa concetual



As divisórias iriam ser feitas em cartão, mas rapidamente o grupo percebeu que não ia funcionar pois iriam estar sempre a cair sugerindo a utilização de

madeira conforme visualizaram nas outras bibliotecas, a educadora cooperante realizou esta tarefa juntamente com o grupo (cf. Anexo B3.15- Divisórias). Foi importante que o grupo chegasse a esta conclusão sozinho pois só através da manipulação e exploração é que a criança aprende, uma vez que “os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério de Educação, 1997, p.37).

A escolha das cores e dos temas iria ser feita em grande grupo, uma vez que todos podiam participar e decidir como iriam arrumar os livros. Chegando a consenso relativamente à cor e aos temas existentes na biblioteca, foi sugerido uma legenda por parte do adulto, uma vez que o grupo sabia de que forma estava organizada a biblioteca, mas quem fosse visitar a biblioteca não saberia onde encontrar o livro que procurava (cf. Anexo B3.16- Legenda).

O grupo evidenciava desagrado relativamente à exploração dos fantoches, uma vez que recorriam a estes muitas vezes e não podiam “entrar” no jogo de faz de conta, pois não tinham nada para os tapar, ficando visíveis sempre que contavam uma história. Desta forma, surgiu a construção do fantocheiro, feito também em grande grupo, com recurso a uma caixa de cartão grande, tendo sido recortada uma parte da mesma para fazer a dramatização através dos fantoches. A decoração ficou da responsabilidade do grupo, que com recurso a diversos materiais optou por utilizar um tecido para cobrir a caixa de cartão pois não era muito bonita (cf. Anexo B3.17- Fantocheiro).

Faltava a construção dos livros que tinha ficado a cargo das estagiárias e como tal tivemos de verificar quais os livros que necessitávamos na nossa biblioteca, foi executado um gráfico em que as crianças colavam o número de quadrados correspondentes ao número de livros existentes por temas na biblioteca, como modo de avaliação e reflexão dos livros existentes, chegamos à conclusão que a nível de matemática não tínhamos qualquer livro, que de inglês só tínhamos um e que tínhamos muitos livros de contos tradicionais,

evidenciando desta forma as falhas existentes na biblioteca (cf. Anexo B3.18- Gráfico).

A construção dos livros tinha ficado a cargo das estagiárias e como o grupo já tinha evidenciado interesse pelos números e pelas letras quando a estagiária levou um livro criado pela mesma sobre o Leilão do Jardim de Cecília Meireles (cf. Anexo B3.19- Livro “Leilão do Jardim”), que com o recurso das imagens, o grupo tinha sugerido colocar os números correspondentes por trás da folha, e devido à importância “da classificação e seriação [que] são também fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número” (idem, p.74). A formanda optou por criar um livro/jogo que consiste na sequência dos números (que é uma necessidade do grupo no geral), em que a criança através da experimentação e da visualização do número de letras existente naquela conjunto cola o número correspondente (cf. Anexo B3.20- Livro/jogo de matemática).

O par pedagógico de formação ficou responsável pela escolha das imagens juntamente com o grupo, em que decidiram as imagens que iam conter a caixa de contar histórias, bem como as iam afixar para contar ao restante grupo (cf. Anexo B3.21- Imagens para contar histórias). Algo que não estava planejado, mas que surgiu com a execução do projeto foi os fantoches de dedo, que cada criança decorou a seu gosto, inventando personagens (cf. Anexo B3.22- Fantoches de dedo).

Esta é a última fase antes da divulgação/avaliação, é a fase em que tudo está a acontecer, e em que é preciso perceber o que vai funcionar. Nesta fase também podem surgir novos projetos, mas o nosso projeto não teve o desenvolvimento desejado, no que diz respeito ao tempo devido às interrupções frequentes na instituição, ou seja, sempre que voltávamos tínhamos que fazer uma reflexão do que estava acontecendo, do que faltava fazer e de como estava a correr, não surgindo grandes alterações no que nos tínhamos proposto a realizar inicialmente.

Como já referido anteriormente o envolvimento das famílias no processo da aprendizagem da criança, a estagiária sugeriu que a pesquisa inicial fosse efetuada também com as mesmas, mas a educadora cooperante achou que tal não se justificava, uma vez que já tínhamos feito a pesquisa envolvendo a comunidade educativa bem como a comunidade envolvente, nomeadamente a visita da biblioteca municipal da Maia. A estagiária também sugeriu que fosse realizado com a participação das famílias a decoração de uma almofada para que as crianças se sentissem mais confortáveis quando estivessem a desfrutar do espaço da biblioteca, ao qual a educadora cooperante também rejeitou a ideia, uma vez que iríamos sobrecarregar os pais.

Desta forma, tendo a consciência da importância do envolvimento das famílias e como o grupo tinha pedido para construírem livros para esta área, a estagiária propôs a construção de um livro envolvendo pais e crianças (cf. Anexo B3.23- Livro construído pelas famílias), em que cada criança contribuiria até três páginas dando continuidade ao que já estava escrito, tendo uma dupla funcionalidade, não só o envolvimento das famílias, como meio de divulgação do projeto.

No que concerne à última fase que é a divulgação/avaliação do projeto, o grupo decidiu apresentar à comunidade educativa o seu novo espaço (cf. Anexo B3.24- A nova biblioteca) não só por terem partilhado saberes inicialmente na pesquisa, mas também para demonstrarem o seu trabalho. Esta visita esteve aberta a toda comunidade, pais e familiares. No momento de apresentação/divulgação cada criança ficou responsável por mostrar cada tema às visitas, uma ficou responsável por demonstrar como funciona o livro/jogo de matemática, outra ficou responsável por mostrar os fantoches de dedo, outra por mostrar o fantocheiro e outra por mostrar como inventavam histórias com as imagens.

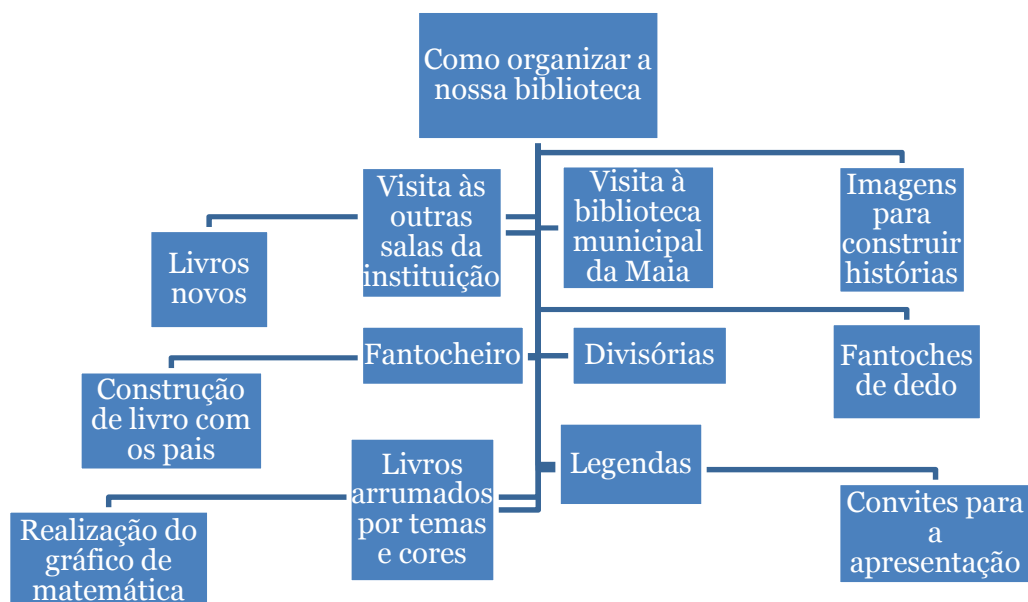
A avaliação foi realizada com as crianças, uma vez que elas são um sujeito ativa na sua própria aprendizagem, e esta permite “uma viagem de “retorno” ao

interior do projecto, retorno a si mesma enquanto autora e avaliadora do vivido” (Vasconcelos, 2012, p.79).

As crianças demonstraram um maior entusiasmo e uma maior procura na área da biblioteca, evidenciando uma correta utilização em conjunto e partilhando momentos de entreajuda. A maior parte dos comentários das crianças foi “a nossa biblioteca está bonita e arrumada”. Apesar de o projeto ter sido produtivo quer na partilha de experiências quer em colmatar fragilidades existentes, percebemos que senão houvesse tantas interrupções, o projeto poderia ter enveredado por outros caminhos, desenvolvendo novos projetos, uma vez que tal como John Dewey defendia, trabalhar por projetos é “uma das mais fortes expressões da proposta de educação pela experimentação e pela investigação” (Pinazza, 2007, p.84),

A nossa teia final ficou da seguinte forma:

Figura 3- Terceiro e último mapa concetual



Tal como aconteceu no primeiro semestre, foi sugerido a realização de avaliação do segundo semestre tendo em conta as alterações a que nos tínhamos proposto a melhorar no fim do primeiro semestre (cf. Anexo A 2.3- Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada).

## REFLEXÃO FINAL

Como conclusão ao relatório, é de salientar a consciência que a formanda tinha de que seria um ano complexo pleno de múltiplas tarefas. Contudo, através do dia-a-dia, foi avançando e enfrentando as dificuldades com relativa força e coragem.

O estágio tornou a formanda ainda mais forte interiormente e cada vez mais confiante nas suas capacidades. Durante este ano a adaptação a uma realidade nova, procedeu-se a uma reflexão constante, analisando cada situação com muita atenção de forma a poder melhorar os aspetos nem sempre conseguidos.

A estagiária procurou conhecer as crianças de forma a ter consciência das suas necessidades, para ser capaz de preparar atividades cada vez mais adaptadas às suas características, num processo de reflexão, de observação, de planificação, de acção e de avaliação, uma vez que “ a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (Ministério de Educação, 1997, p.25), sendo estas a de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

A observação permitiu conhecer o grupo, bem como cada criança em particular, destacando os interesses e as necessidades, permitindo traçar “objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas de os atingir” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.31).

Desta forma, existiram momentos bastante significativos, nomeadamente com o entusiasmo e motivação que as crianças evidenciaram na realização das atividades propostas pela formanda. As atividades de inter-salas, foram momentos quer pela partilha, quer pelo entusiasmo, que permitiram um maior desenvolvimento profissional, no sentido em que as interações das crianças das

diferentes salas de atividades, permitiram a cooperação, beneficiando no desenvolvimento pessoal e social.

O balanço que a estagiária elabora deste percurso, é bastante positivo na medida em que pensa ter atingido as metas a que se tinha proposto no início do estágio, até os receios que tinha inicialmente, como propor atividades para crianças com necessidades educativas especiais, foram superados.

A formanda tem plena consciência que este percurso foi de constantes aprendizagens, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, tendo sido capaz de ultrapassar os receios e dificuldades

É de salientar, a importância do estágio, uma vez que, foi fundamental colocar em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, assim como adquirir competências.

A estagiária tem a noção de que o estágio marca o início de um desenvolvimento que decorrerá ao longo de toda a vida, e acredita que tudo o que aprendeu, durante este ano, terá necessariamente repercussões muito positivas na sua "viagem" profissional.

## REFERÊNCIAS

### Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol.1. INAFOP.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bomtempo, E. (2007). A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In Kishimoto T. M. (org.), *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (10ª ed.) (pp.57-72). São Paulo: Cortez Editora.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Edwards C., Gandini L. & Forman G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, Luísa Varela de & Freitas, Cândido M. V. de (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Folque, M. A. (1999). *A Influência de Vigotsky no Movimento Escola Moderna para a educação pré- escolar*. 5ª série, 5-12.
- Homann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J. M. & Damas, M. J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra. Livraria Almedina.

Lino, D. (1998). O modelo pedagógico de *Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.83-121). Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997) *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (s.a.) Metas de aprendizagem. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=43&level=1>

Oliveira- Formosinho, J. (org.) (1998). Modelos curriculares para a educação de infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira- Formosinho, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J. *Modelos Curriculares para a Educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2003) *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da Criança*. Editora McGraw Hill.

Parente, C. (2002) Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão In Formosinho, Júlio (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I- Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora. (pp.180-189).

Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In Oliveira- Formosinho, J. (org.), Kishimoto, T. M. (org.) &

Pinazza, M. A. (org.), (2007). *Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A. (pp.65-94).

Portugal, G. (2012), *Revista Brasileira de Educação*, v.17, nº 51.

Rinaldi, C. (2008). O currículo emergente e o construtivismo social. In Edwards C., Gandini L. & Forman G., *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed. (pp. 113-122).

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes & S., Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Zabalza, M. A. (1996). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

## Legais

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril “Avaliação na Educação Pré-Escolar”.

Decreto-Lei n.º 3/2008 – Define os Apoios Especializados a Prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básicos e Secundários. D.R. n.º 4, Série I-7 de janeiro de 2008, pp. 154-164

Decreto-Lei n.º 240/2001 – *Aprova os Perfis gerais de desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. D.R. n.º 201, Série I- A de 30 de agosto de 2001, pp. 5569-5572.

Lei n.º5/97 – *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. D.R. n.º 34, Série I-A de 10 de fevereiro de 1997, pp. 670-673.

Lei n.º46/86 - *Lei de Bases do Sistema Educativo* – D. R. n.º 237, Série I de 14 de outubro de 1986, pp. 3067-3081.