

**ESE**

POLITÉCNICO  
DO PORTO

Telma Isabel Alves Cabral Coelho

## **Relatório de Estágio de Qualificação Profissional**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**13**

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2013

Telma Isabel Alves Cabral Coelho

## **Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar**

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

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Sara Barros Araújo*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

## **AGRADECIMENTOS**

À minha Mãe e ao meu Pai, por todo o amor e apoio demonstrado em todos os momentos da minha vida. Porque sem vocês nada disto seria possível. Um enorme Obrigada!

À minha irmã, por toda a amizade e paciência que demonstrou ao longo deste ano e por toda a força que me transmitiu nos momentos menos bons. Obrigada por estares sempre presente e por me apoiares em todas as minhas decisões.

Ao Tiago por ter estado presente durante todo este ano e também pela paciência e apoio demonstrado.

À Sara Rocha, o meu par pedagógico, por ter estado sempre presente ao longo deste ano, pela amizade e apoio demonstrado. Agradeço-lhe por me ter acompanhado, tão de perto, neste longo percurso de desenvolvimento não só a nível profissional mas também pessoal. Um gigantesco obrigada, por toda a força transmitida, por me fazer acreditar que iríamos ultrapassar todas as barreiras. Foram muitos os obstáculos, dificuldades e desafios encontrados. No entanto, começamos e continuamos juntas, por isso mais uma vez, Obrigada!

À Sofia Carvalho, à Sónia Neto e à Sandra Lima, por estarem sempre por perto ao longo dos últimos quatro anos, pela amizade verdadeira que demonstram. Pela ajuda essencial. Por estarem presente nos momentos mais difíceis. Obrigada!

À Rute Oliveira, à Diana Damas à Sara Teixeira e à Ana Isabel, por todo o apoio e paciência demonstrado ao longo deste ano. Por toda a amizade, obrigada!

À Rita, à Andreia, à Milene, à Ana Matos e à Joana Melo pela amizade demonstrada. Pelo apoio e por todos os momentos em que me transmitiram força para continuar. Obrigada!

À professora Doutora Sara Barros Araújo, pelo apoio demonstrado, pela partilha dos vários saberes e por todos os momentos de reflexão efetuados, que me permitiram desenvolver inúmeras competências, nomeadamente, uma atitude crítica e reflexiva. Obrigada por tudo.

Às orientadoras cooperantes, Cláudia Cardoso e Conceição Dias, pelo apoio prestado no decorrer da prática. Pelos momentos reflexivos que me permitiram desenvolver competências a nível profissional, imprescindíveis para o meu futuro. Por me incentivarem a experimentar diversas estratégias sem medos e receios.

Às assistentes técnicas, Lucília Cunha e Eva, por toda a ajuda demonstrada ao par nos momentos de atividade e por terem partilhado os seus conhecimentos acerca das crianças, já que estes se revelaram uma mais-valia na Prática Pedagógica Supervisionada.

A todas as crianças, do grupo, do contexto educativo de creche e de pré-escolar no qual eu integrei na minha Prática Pedagógica Supervisionada. Obrigada por todos os momentos de carinhos, de brincadeira e por me terem ensinado tanto ao longo deste processo.

## RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada integrada no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi elaborado o presente relatório de qualificação profissional, com o objetivo essencial de ilustrar o processo de desenvolvimento e construção de um perfil de desempenho profissional.

Desta forma, importa referir a metodologia de investigação-ação, na medida em que esta permitiu à estagiária desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e investigativa, proporcionando-lhe o desenvolvimento de atitudes indagadoras e críticas, a partir da problematização da sua ação. Assim, a partir dos processos que integram esta metodologia investigativa: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, foi possível a construção de um perfil de desempenho profissional. Estes processos foram utilizados como estratégias formativas no desenvolvimento de competências sendo relevante referir que estes contaram, ainda, com a colaboração de vários intervenientes, nomeadamente, do par pedagógico, da orientadora cooperante e, ainda, da supervisora institucional. Foi, também, no âmbito da prática desenvolvida em contextos educativos, nomeadamente, de creche e de educação pré-escolar, que a estagiária pode desenvolver competências ao nível da articulação entre os saberes teóricos e a sua ação educativa.

Indo ao encontro de um dos objetivos definidos na ficha curricular da UC, no seu processo de evolução, ao longo do ano, a estagiária consolidou de forma fundamentada e reflexiva as suas competências profissionais e pessoais, tendo ainda, a consciência de que o seu processo de desenvolvimento não acaba aqui, na medida em que esta pretende continuar a investir na sua formação valorizando, assim, o “princípio de aprendizagem ao longo da vida” (Ribeiro & Araújo, 2012-2013:5).

Palavras-Chave: investigação-ação; desenvolvimento profissional; reflexão; aprendizagem ao longo da vida.

## **ABSTRACT**

In the context of the Curricular Unit (CU) of Supervised Pedagogic Practice, part of the curriculum of the Master in Preschool Education, this report has been prepared for professional qualification, with the ultimate goal of illustrating the process of developing and building a professional profile.

Thus, it should be noted the methodology of research action, which allowed the student to develop a reflective and investigative teaching practice, favoring the development of a critical and inquiring attitude, from the questioning of her own action. It were the processes that take part in this research methodology: observation, planning, action, evaluation and reflection, that made it possible to construct a professional profile. These processes were used as training strategies in the development of skills and it is relevant to note that there were various participants collaborating throughout the process, including the pedagogical pair, the cooperating teacher and also the institutional supervisor. It was also within the scope of practice developed in educational contexts of nursery and preschool education that the trainee could develop skills in articulation between theoretical knowledge and its educational activities.

According to one of the objectives defined in the syllabus of the Curricular Unit, during her development process, throughout the year, the student, groundedly and reflexively, consolidated her professional and personal skills, and also the awareness that this development does not end here, as the student intends to continue to invest in enhancing her own learning, by the "principle of lifelong learning" (Ribeiro & Araújo, 2012-2013:5).

**Keywords:** Research-Action; Professional Development; Reflection; Lifelong Learning.

# ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS .....	VI
LISTA DE ABREVIATURAS .....	VIII
LISTA DE ANEXOS .....	IX
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1. Modelos curriculares para a educação de infância .....	6
2. Investigação-ação e desenvolvimento profissional .....	12
CAPÍTULO II: CARATERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO.....	15
1. Infantário Monfortinhos de Real .....	15
2. Jardim – de – Infância Aurélia de Sousa .....	17
CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO .....	21
REFLEXÃO FINAL .....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	51
ANEXOS.....	55

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 e 2** – Exploração do dominó dos animais
- Figura 3** – Peça do dominó
- Figura 4** – Dominó dos animais
- Figura 5 e 6** – Exploração dos blocos em momento de jogo espontâneo
- Figura 7 e 8** – Quadro de presenças
- Figura 9** – Construção do quadro de regras da sala
- Figura 10** – Quadro de regras da sala
- Figura 11 e 12** – Área da biblioteca
- Figura 13 e 14** – Sala de atividades
- Figura 15 e 16** – Área das ciências
- Figura 17 e 18** – Pintura de um painel no exterior
- Figura 19** – Painel na decoração da sala
- Figura 20 e 21** – Cancioneiro construído no contexto educativo de creche
- Figura 22 e 23** – Troca de objetos na atividade de partilha
- Figura 24 a 28** – Atividade de pintura de um painel no contexto educativo de creche
- Figura 29 a 34** – Objeto utilizado no cesto dos tesouros
- Figura 35 e 36** – A sala de atividades no momento do cesto dos tesouros
- Figura 37** – As crianças desenvolvem um trabalho colaborativo
- Figura 38** – Armário cheio com vários objetos do cesto dos tesouros
- Figura 39** – Os cestos arrumados num momento posterior ao da atividade
- Figura 40** – Momento de jogo no exterior
- Figura 41 a 43** – Exploração dos Polydrons em momento de jogo espontâneo
- Figura 44 a 46** – Ensaio da Nossa Orquestra
- Figura 47** – Cartaz “O que já sabemos” do projeto “O que é uma Orquestra?”
- Figura 48** – Cartaz “O que queremos saber” do projeto “O que é uma Orquestra?”
- Figura 49 a 52** – Projeto “O que é uma Orquestra?” – Divulgação de informação
- Figura 53 a 55** – Instrumentos musicais construídos através da massa de moldar
- Figura 56 e 57** – Atividade dinamizada pelo Pai da L.
- Figura 58** – Apresentação da Nossa Orquestra à comunidade educativa
- Figura 59 e 60** – Construção de um painel colaborativo sobre a orquestra

**Figura 61 a 63** – Exposição do projeto “O que é uma Orquestra?”

**Figura 64** – Cartaz “O que queremos saber” do projeto “O que é uma Orquestra?”

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**DL** – Decreto - Lei

**DQP** – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

**JI** – Jardim-de-infância

**ME** – Ministério da Educação

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**OC** – Orientadora Cooperante

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PCG** – Projeto Curricular de Grupo

**PE** – Projeto Educativo

**RI** – Regulamento Interno

**UC** - Unidade Curricular

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Próximo

## **LISTA DE ANEXOS**

### **ANEXOS TIPO A**

**Anexo I** – Narrativa Reflexiva Individual - De 18 de março de 2013

**Anexo II** - Planificação semanal – De 10 a 12 de dezembro de 2012

**Anexo III** – Planificação semanal - De 20 a 24 de maio de 2013

**Anexo IV** – Grelha de Avaliação Reguladora sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

**Anexo V** – Grelha de Avaliação Final sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

### **ANEXOS TIPO B**

**Anexo I** – Narrativas Reflexivas Individuais

**Anexo II** – Planificações Semanais – Creche

**Anexo III** – Planificações Semanais - Pré-Escolar

**Anexo IV** – Registos Fotográficos

**Anexo V** – Outros Documentos



# INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no ciclo de estudos do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e do estágio desenvolvido em instituições de educação de infância, que lhe está associado, (Ribeiro & Araújo, 2012-2013), foi desenvolvido o presente relatório de estágio de qualificação profissional que visa a exposição de todo o processo de desenvolvimento profissional realizado pela estagiária. A referida UC, contou com sessões teórico-práticas e, ainda, com o estágio de qualificação profissional realizado, por opção da estagiária, em dois contextos educativos, nomeadamente, de creche e de educação pré-escolar. Assim, todo este processo formativo pretendia ir ao encontro dos objetivos definidos na ficha curricular, dos quais a estagiária destaca a “construção do saber profissional docente para a Educação Pré-Escolar” (Ribeiro & Araújo, 2012-2013:1).

A prática pedagógica supervisionada decorreu na valência de creche, no período de outubro a janeiro, numa instituição privada, Infantário Monfortinhos de Real, tendo a estagiária integrado uma sala com um grupo de crianças de dois anos. No que diz respeito ao estágio realizado no contexto de educação pré-escolar, este decorreu no período de fevereiro até maio, no jardim-de-infância (JI) de Aurélia de Sousa, instituição pertencente ao agrupamento de escolas de Aurélia de Sousa. Neste contexto, a dñade integrou uma sala com um grupo heterogéneo em que as idades das crianças variavam dos 3 aos 6 anos de idade. A prática pedagógica supervisionada, decorreu ao longo do ano, sob a orientação da Doutora Sara Barros Araújo.

A metodologia investigativa desenvolvida pela estagiária, a saber a investigação-ação, integra diversos processos que lhe permitiram, no seu processo formativo, desenvolver competências ao nível pessoal e profissional que vão ao encontro dos objetivos definidos na ficha curricular, no que se refere à construção de uma “atitude profissional reflexiva e investigativa” (Ribeiro & Araújo, 2012-2013:4), através de uma problematização “da prática profissional desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ribeiro & Araújo, 2012-2013:4).

O presente relatório encontra-se, então, organizado em quatro capítulos, referências bibliográficas e anexos.

Neste sentido, no primeiro capítulo, enquadramento teórico e legal, são mencionados alguns dos referenciais teóricos e legais referentes ao contexto educativo de creche e educação pré-escolar, que fundamentaram a práxis pedagógica da estagiária, tendo em conta que esta resulta

de um processo de triangulação entre as crenças, ações e saberes teóricos (Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, neste capítulo procede-se a uma abordagem ao quadro legal da educação, sendo, ainda, referidos diversos conteúdos, nomeadamente, a imagem de criança proposta por diversos autores; o papel do educador; modelos e perspetivas pedagógicas para a educação de infância; investigação-ação e desenvolvimento profissional. O segundo capítulo apresenta uma caracterização geral das instituições de estágio em que foi desenvolvida a prática pedagógica, de creche e de educação pré-escolar. Relativamente ao terceiro capítulo, descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação, a estagiária realiza uma descrição reflexiva acerca das atividades realizadas em contexto educativo e que se revelaram significativas para o processo formativo da mesma. Assim, no referido capítulo é observável uma articulação entre os referenciais teóricos, abordados no capítulo I, e a prática.

Em relação à reflexão final, que constitui o último momento reflexivo do presente relatório, esta demonstra alguns dos constrangimentos, limitações e potencialidades sentidas pela estagiária, ao longo do seu processo de formação, que se revelaram oportunidades únicas para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

As referências bibliográficas integram os vários documentos utilizados pela estagiária ao longo do ano, bem como na elaboração do presente relatório. Estas são, por isso, o resultado de diversas pesquisas.

Por fim, encontram-se em anexo documentos elaborados ao longo do período de estágio e que contribuíram para o processo formativo da estagiária enquanto futura Educadora de Infância. Assim, estes anexos estão organizados em dois grupos: 1) anexos tipo A, relativos aos que estão disponíveis em suporte de papel; 2) anexos tipo B, documentos apenas disponíveis em suporte digital.

## CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo, a estagiária fará uma abordagem aos diversos referenciais teóricos e legais que sustentaram a sua prática pedagógica ao longo do ano e, ainda, o seu processo de desenvolvimento de competências profissionais.

Inicia-se então, este capítulo com a abordagem à definição de educação pré-escolar preconizada na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei nº 5/97, 10 de fevereiro de 1997, que a refere como a

“primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua (...) inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Capítulo I, Artigo 2º).

Tendo por base a premissa anteriormente referida, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, define a educação pré-escolar como estando destinada a crianças “com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Capítulo I, Artigo 3º) e organizada numa rede nacional que integra redes privadas ou públicas. A este propósito, acrescenta-se ainda, que segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de 30 de agosto de 2005, “O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas (...)” das quais fazem parte “entidades públicas, particulares e cooperativas.” (Capítulo I, Artigo 1º).

Quanto à creche, valência que dá apoio a crianças situadas na faixa etária dos 0 aos 3 anos, é de salientar que segundo o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social - Portaria nº 262 de 31 de agosto de 2011, esta representa um “equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança” (Artigo 3º). A valência de creche integra, ainda, numa rede privada, entendendo-se como rede privada, todos os “estabelecimentos que funcionem no âmbito do ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social (...) que prossigam actividades no domínio da educação (...)” (DL nº 5/97, Capítulo V, Artigo 14º).

Tal como preconiza o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto de 2001, a “formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de (...) funções educativas, (...) no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Anexo nº 1, Capítulo I) e desse modo, a estagiária considera relevante ter desenvolvido a sua prática pedagógica em ambos os contextos educativos, nomeadamente, em creche e na educação pré-

escolar, tendo em conta que no futuro poderá desempenhar funções ao nível dos dois contextos educativos.

Segundo o Decreto - Lei nº 241/2001, de 30 de agosto de 2001, “o educador de infância concebe e desenvolve o (...) currículo (...) ” (Anexo nº1, Capítulo II), assim, é da sua responsabilidade gerir o currículo de uma forma flexível, ou seja, adequado às características das crianças que compõem o grupo (Diogo & Vilar, 1992), devendo proporcionar às crianças momentos em que estas possam ser livres na construção do seu conhecimento. Tendo em conta o disposto, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997), “a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (p.19), pelo que o educador no desempenho das suas funções deve encarar a criança como “sujeito e não objecto do processo educativo” (M.E., 1997:19).

Para James e Prout (1990), “as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais (...). Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas” (op. cit. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008:16). Outros autores propõem, ainda, diversas visões acerca da criança que convergem com a anteriormente referida, nomeadamente, Dahlberg et. al (1999) que refere a criança como “co-constructora do seu conhecimento, identidade e cultura” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008:16), e para Dewey, a criança representa um indivíduo ativo e participativo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Em relação a Piaget e ao modelo pedagógico High/Scope, estes sugerem a criança como interativa e construtora do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), em sintonia com a visão proposta pelo modelo curricular da Pedagogia-em-Participação, que aponta a criança como um indivíduo com competência, capaz de sustentar a sua motivação para a aprendizagem no interesse pelas tarefas e pelas suas motivações pessoais (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2013) e, por fim, Malaguzzi define-a como “criativa e investigadora” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008:16). Desta forma, o educador praticará a sua pedagogia, de acordo com a imagem que pressupõe da criança (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013), na medida em que as suas crenças têm influência na sua ação.

Existem essencialmente dois modos de o educador praticar pedagogia: de forma transmissiva ou participativa (Oliveira-Formosinho, 1998 op. cit. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Em relação à pedagogia transmissiva, esta concebe a criança como uma “tábua rasa (...) sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Formosinho e Oliveira-

Formosinho, 2013: 27), no entanto desta forma, “ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007:15). Neste sentido, apesar da criança possuir todas as condições para ser autónoma no seu processo de aprendizagem e construção do seu conhecimento, o papel do educador também terá influência neste processo desenvolvido pela criança. Assim sendo, torna-se relevante, compreender qual o papel do educador nas aprendizagens e no desenvolvimento da criança, sendo que as várias perspetivas influenciaram a estagiária, na construção de um perfil de desempenho profissional.

Em relação ao papel do educador, o modelo pedagógico High/Scope, salienta que este deverá manter uma atitude apoiante perante o desenvolvimento da criança, encorajando e criando oportunidades para que a criança inicie as suas experiências de aprendizagem ativa, possibilitando à criança o controlo em relação à forma como este explora o ambiente que o rodeia (Hohmann & Weikart, 2009). Deste modo, o educador assume um papel ativo tomando decisões de uma forma respeitadora e não invasiva ou dirigida, pela atividade da criança, observando e apoiando toda a atividade para que as aprendizagens por parte da criança sejam significativas (Hohmann & Weikart, 2009). No que concerne à perspetiva pedagógica Reggio Emilia, é atribuída ao educador a função de “criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2007:108), sendo, ainda, de referir que este centra o seu papel na promoção de oportunidades de descoberta que permitam à criança a construção do seu conhecimento (Edwards, 2008). Por fim, o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna define o educador como promotor

(...) da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização a cada educando no grupo de educação cooperada (Niza, 2007:189).

É essencialmente nas três perspetivas, acima descritas, que a estagiária situa a sua práxis.

Inerente a todas as propostas pedagógicas analisadas, está a perspetiva de Vygotsky (1978), que refere a aprendizagem como um fenómeno social em que a criança atua como um participante ativo através da sua interação com os outros e com o meio em que está envolvido. A aprendizagem surge, nesta perspetiva, como um processo dialógico que cria a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), sendo esta a

distância entre o nível real de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem (Vygotsky, 1978 op. cit. Vasconcelos, 1997:35).

Partindo deste pressuposto, o educador deverá proporcionar desafios estimulantes às crianças, para que estas possam “atingir níveis de domínio e desempenho que, por si só e sem ajuda, lhes

seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997:35). Tal como supracitado, esta perspectiva privilegia a interação das crianças com o meio como forma de construção do seu conhecimento, assim, torna-se relevante salientar que na criação da ZDP, os fatores relacionais estão intimamente ligados a esta forma de atuação, pois tal como refere Onrubia (2002), “não basta dar atenção aos aspetos mais cognitivos e intelectuais da interação, mas também aos de caráter afetivo e emocional” (p.112).

## 1. MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Apresentar-se-ão agora algumas perspectivas pedagógicas com as quais a estagiária mais se identificou, sendo importante referir que todas seguem uma linha construtivista e desse modo, as perspectivas que a seguir se apresentam são: o modelo High/Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna.

Em relação, ao modelo curricular High/Scope, é possível afirmar que este integra cinco princípios fundamentais, que sofrem uma adaptação necessária no que respeita à abordagem do mesmo na educação de crianças com menos de 3 anos, ou seja, que frequentam o contexto de creche. No enquadramento desta abordagem para a educação de crianças em idade pré-escolar, Hohmann e Weikart (2011) definem cinco princípios: 1) aprendizagem pela ação; 2) interação adulto-criança; 3) ambiente de aprendizagem; 4) rotina diária e 5) avaliação. Relativamente à abordagem em creche, os princípios perfilhados por Post e Hohmann (2009) possuem uma nomenclatura diferente, no entanto, é possível constatar que estes conceitos são bastante similares em ambas as abordagens: 1) aprendizagem ativa; 2) interação adulto-criança; 3) ambiente físico; 4) horários e rotinas; 5) observação da criança.

No que diz respeito à aprendizagem ativa, os bebés e as crianças aprendem ativamente a partir das relações que estabelecem com as pessoas e, ainda, através das explorações que fazem dos materiais que as rodeiam (Post & Hohmann, 2011). Deste modo, um ambiente promotor do princípio da aprendizagem ativa deverá proporcionar às crianças a oportunidade de interação com pessoas e diferentes objetos, tendo em conta que será a partir destas interações que a criança construirá o seu conhecimento acerca do mundo que a rodeia (Post & Hohmann, 2011).

No que concerne à aprendizagem pela ação definida por Hohmann e Weikart (2009), conceito este equivalente à aprendizagem ativa, as crianças têm oportunidade de desenvolver a sua

iniciativa pessoal e, ainda, vivenciar experiências diretas, retirando destas significado, para que possam construir o seu conhecimento e, conseqüentemente, dar sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 2009). Relativamente à interação adulto-criança é possível afirmar que a aprendizagem ativa ou pela ação está diretamente comprometida pela qualidade das relações estabelecidas entre adultos e crianças que representam, então, um dos ingredientes de um ambiente promotor da aprendizagem pela ação. É importante que as crianças se sintam num ambiente saudável, seguro e confortável, que lhes proporcione bem-estar, e o educador deverá, por isso, compreender e apoiar as iniciativas das crianças pois, as suas ações, também determinarão o sucesso das perspectivas pedagógicas que este desenvolver (Maia, 2008).

No que toca ao ambiente físico (Post & Hohmann, 2011) ou ambiente de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2009), num ambiente promotor da aprendizagem ativa ou pela ação, este encontra-se organizado em áreas de interesse, encorajando assim a ação das crianças sobre uma variedade de materiais que, além de se encontrarem acessíveis, devem revelar-se seguros, resistentes e essencialmente apelativos a nível sensorial para que a exploração, por parte da criança, se revele um momento rico e significativo no seu processo de desenvolvimento. No caso da creche, é essencial que este espaço proporcione à criança, conforto e variedade, dando resposta às necessidades que o seu desenvolvimento impõe (Post & Hohmann, 2011).

Em relação às áreas de interesse, estas devem encontrar-se organizadas pelo adulto, permitindo “apoiar o constante e comum interesse das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009:8). Tal como foi referido, o tipo de materiais presentes nestas áreas deve estar adequado à faixa etária das crianças para que o contexto de aprendizagem se torne seguro, sendo fundamental proceder a uma seleção de materiais apropriados (Maia, 2008).

No que diz respeito à organização do tempo, é fundamental que o adulto organize uma rotina diária que apoie o princípio da aprendizagem ativa nos vários momentos que a constituem (Maia, 2008). Citando Oliveira-Formosinho (2007), “ Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.69), pois numa rotina, todos os momentos são propícios à interação. Na creche, “os horários (...) e as rotinas (...) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura” que alia a prestação de cuidados a tarefas do ponto de vista educacional (Post & Hohmann, 2011:15). Assim, é possível salientar que esta figura proporciona um sentido de segurança à criança, enquanto esta se encontra fora de casa e longe da sua família (Post & Hohmann, 2011), além disso, os horários e as rotinas são, ainda, essenciais para que as crianças se autonomizem e ganhem confiança em si, tendo em conta que permitem que “as crianças antecipem o que se

segue, dando-lhes controlo sobre aquilo que fazem” (Maia, 2008:35). Em relação ao último princípio, definido por Post e Hohmann (2011), a observação da criança, este refere essencialmente o trabalho de equipa realizado entre os adultos no contexto educativo e os registos que estes deverão fazer para conhecerem melhor a criança.

O último princípio supracitado na abordagem do modelo High/Scope para o contexto educativo de educação pré-escolar é a avaliação, que envolve sobretudo questões relacionadas com o trabalho em equipa, no âmbito do qual os diferentes membros se devem reunir para partilha de registos proporcionados pela observação, à semelhança do que acontecia na abordagem para creche do referido modelo (Hohmann & Weikart, 2009). Desta forma, é de salientar que ao longo da prática a estagiária tem desenvolvido competências profissionais e pessoais proporcionadas por este tipo de trabalho. Assim, citando Hohmann e Weikart (2009), o “trabalho em equipa é um processo interativo (...) de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p.130) e neste sentido, este tipo de trabalho deverá realizar-se, com base no respeito pelos vários elementos que nele participam, sendo que, para a estagiária, este valor constitui a base para todo o trabalho que será desenvolvido. É necessário, então, respeitar as crenças, valores e opiniões dos vários intervenientes neste processo para que o trabalho em equipa seja frutífero e possa constituir uma mais-valia no processo de aprendizagem do indivíduo e ainda das crianças envolvidas, sendo fundamental a criação de um clima apoiante entre os adultos para que a aceitação e confiança sentida pela equipa se transmita às interações com as crianças envolvidas no processo educativo (Hohmann & Weikart, 2009).

Na perspetiva pedagógica de Reggio Emilia o foco está, essencialmente, nas relações, interações e comunicação entre os vários intervenientes no processo educativo e desse modo, a criança é então rodeada por uma “rede”, que lhe proporciona essas mesmas interações com os vários intervenientes no seu processo educativo, nomeadamente, com os pais, educadores e outras crianças, interagindo ainda, com outras culturas, histórias e contextos sociais distintos (Lino, 2007). Na mesma linha de pensamento, a esta perspetiva atribui-se, ainda, a designação de “pedagogia das relações” devido aos seus elementos centrais: a relação e comunicação e segundo Lino (1996), “em Reggio, procura-se promover as relações, as interações e as comunicações. Acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social e que a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares ” (op. cit. Maia, 2008:40).

Nesta pedagogia, destaca-se, ainda, a colaboração, sendo esta referida por Lino (2007), como a “chave” do sucesso da pedagogia, apelando a que exista entre todos aqueles que se encontram

envolvidos no processo educativo. Assim, a colaboração potencia a comunicação, que por sua vez, é estabelecida através do diálogo, conseqüentemente promovendo as relações (Lino, 2007), sendo este um dos princípios desta pedagogia em que a estagiária situa a sua prática. A colaboração está intimamente relacionada com o trabalho de projeto, sendo que através desta metodologia,

as crianças valorizam as opiniões dos pares que são incentivados a expressar as suas teorias e perspectivas [sendo] estas diferenças individuais consideradas como um importante recurso para a aprendizagem e a construção (...) dos conhecimentos (...) na medida em que promovem a negociação, a partilha e a colaboração.(Lino, 2007:112).

Para além da designação de pedagogia das relações, esta perspetiva é também denominada de pedagogia da escuta, em que se valoriza a escuta da criança como um processo de interpretação daquilo que é transmitido, não se cingindo apenas à audição do diálogo mas sim da mensagem. Neste sentido, segundo Lino (2007), a “escuta (...) significa interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros (...) significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica (...) colocar em diálogo as diferenças” (p.110). A escuta por parte do educador surge através da observação, documentação e interpretação/reflexão de tudo o que observou, pelo que este poderá constatar interesses e avaliar necessidades do seu grupo, de forma a apoiar as suas aprendizagens e a atuar na sua ZDP (Rinaldi, 1998 op. cit. Lino, 2007).

Segundo Malaguzzi (1994), as paredes falam, documentam e, deste modo, as paredes da sala funcionam como espaço temporário ou permanente da exposição da documentação, sendo este outro dos princípios básicos desta perspetiva pedagógica, em que a estagiária se revê (Lino, 2007). Em Reggio, constata-se um enfoque na centralidade da documentação, valorizando-se as produções das crianças e os diversos registos criados aquando da elaboração de projetos por parte destas e dos educadores. Citando Katz e Chard (1996), afirmam ainda que, “o registo das atividades permite que os pais se tornem conhecedores das experiências dos seus filhos na escola” (op. cit. Maia, 2008:41). Na referida perspetiva, verifica-se um forte incentivo para que as crianças utilizem múltiplas formas de expressão, referidas por Malaguzzi (1998) como “as cem linguagens da criança” (op. cit. Lino, 2007:108), na exploração da compreensão das suas vivências (Lino, 2007). Desta forma, esta perspetiva vai ao encontro do artigo nº13, da Convenção sobre os Direitos de Criança definidos pela UNICEF (1989), na medida em que “A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie (...) por qualquer (...) meio” à sua escolha (p.13).

Quanto ao tempo pedagógico, este encontra-se organizado de forma a proporcionar várias experiências de interação, permitindo ainda, que as crianças consigam trabalhar sozinhas, em par, pequeno e grande grupo, sempre de forma equilibrada (Lino, 2007). Desta forma, proporcionam-se momentos de autonomização e de escolha por parte da criança sobre a forma como deseja trabalhar, podendo envolver também os adultos presentes na sala (Lino, 2007). Lino (1996) salienta, ainda, a importância da participação da família na ação educativa, de forma a possibilitar o envolvimento dos pais no processo educativo, na medida em que estes constituem o direito de estarem informados acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos (op. cit. Maia, 2008).

Citando Malaguzzi (1997),

(...) a educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interações, muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante (...) criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e actividades pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança (...) (op. cit. Lino, 2007:104).

Com efeito, o espaço representa, na referida perspectiva, um local de encontro entre as crianças, promotor da interação e comunicação entre os vários intervenientes que trabalham num processo colaborativo (Lino, 2007). É ainda de salientar, que esta perspectiva pedagógica propõe um currículo contextualizado, no qual o educador integra na sua planificação curricular sugestões dos vários intervenientes no processo educativo, nomeadamente, das crianças envolvidas, considerando o meio físico e cultural em que estas se inserem (Lino, 2007).

Outro dos modelos em que a estagiária se revê é o Movimento da Escola Moderna (MEM), que integra essencialmente três grandes finalidades: 1) a iniciação as práticas democráticas; 2) a reinstituição dos valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da Cultura (Niza, 2007). Neste modelo pedagógico, a estagiária identifica-se com a visão da escola apresentada “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007:127), em que o educador incentiva às crianças a desenvolverem o espírito crítico (Serra, 2004 op. cit. Maia, 2008). Dos vários princípios sugeridos no MEM, a estagiária revê-se essencialmente, no que se refere, à partilha de saberes entre as crianças, com o educador, entre salas, envolvendo vários intervenientes (Niza, 2007). Esta partilha de saberes constitui um momento de “valorização pública das experiências de vida, (...) opiniões e ideias” (Niza, 1996 op. cit. Maia, 2008:45) das diferentes crianças, de forma colaborativa, pois tal como refere Santana (1993), a “colaboração constitui (...) um dos pilares do MEM” (op. cit. Maia, 2008:45). À semelhança do preconizado no modelo de Reggio Emilia, também em MEM a colaboração constitui um dos valores essenciais deste modelo.

Devido aos seus valores democráticos e colaborativos, quer a perspectiva pedagógica Reggio Emilia quer o MEM integram nas suas práticas educativas a metodologia de trabalho de projeto, referida por Gambôa (2001) como “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças (...)” (p.49). Citando Leite et al. (1989), o trabalho de projeto constitui uma

“metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (op. cit. Vasconcelos, 1998: 131).

Quanto a Katz e Chard (1989), estes definem o trabalho de projeto como “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (op. cit. Vasconcelos, 2012:10).

O projeto pode nascer de várias formas, nomeadamente, “a partir de um objeto, de uma situação-problema, de uma história (...) proposto pelo educador ou pelas crianças” (Maia, 2008:50) e proporciona às crianças diferentes momentos de trabalho: individual, par, pequeno grupo e grande grupo. Neste sentido, Vasconcelos (1998) define quatro fases, nas quais se desenvolve o trabalho de projeto: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação.

Em relação à fase I, definição do problema, é de salientar que, “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência” (Munari, 1892 op. cit. Vasconcelos, 1998:139). Deste modo, esta investigação estrutura-se em torno da procura da resposta a um problema (Gambôa, 2011). Esta fase implica sobretudo o diálogo das crianças com o educador, para que se possam discutir ideias, sendo neste momento que se partilham os conhecimentos prévios sobre o assunto (Vasconcelos, 2012). Na fase II, planificação e desenvolvimento do trabalho, as crianças ganham consciência do que fazer, tendo em conta que nesta fase se dividem tarefas, se antecipam acontecimentos, se inventam recursos e se organiza o tempo (Vasconcelos, 1998). Quanto à fase III, na execução, as crianças, “partem para o processo de pesquisa através de experiências directas” (Vasconcelos, 2012:16), prepara-se tudo o que se quer saber e pesquisa-se através do uso de diversos recursos. No último momento, fase IV, realiza-se uma divulgação do projeto e avaliação do mesmo, sendo esta fase definida por Vasconcelos (2012) como “a fase da socialização do saber” (p.17), momento em que as crianças comunicam aos outros os resultados obtidos e avaliam todo o processo. Esta avaliação é importante para que as crianças possam comparar “o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente” (Vasconcelos, 1998:143), analisando o

contributo dos elementos que integraram no projeto e, ainda, a qualidade das tarefas realizadas no decorrer do mesmo.

Esta metodologia “dá, às crianças, oportunidades para usarem as suas capacidades, visa as competências das crianças, realça motivações intrínsecas e encoraja as crianças a definir o que fazer e a aceitá-las como peritos acerca das suas necessidades” (Katz, 1994 op. cit. Maia, 2008:50). Neste sentido, a estagiária identifica-se com a mesma, pois esta coloca a criança no centro da sua aprendizagem, permitindo que se autonomize na construção do próprio conhecimento. A metodologia de trabalho de projeto proporciona momentos de aprendizagem a vários níveis e permite que as crianças adquiram diversas competências. Citando Vasconcelos (1998), as crianças

aprendem competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa (...) aprendem também outro tipo de competências: (...) ligadas ao manuseamento de instrumentos científicos de observação, de recolha de dados; e também competências (...) relacionadas com o domínio das várias formas de comunicação e expressão (Vasconcelos, 1998:153).

## 2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A investigação-ação constitui a metodologia que a estagiária adotou no seu processo de desenvolvimento profissional, tornando-se, então, relevante compreender o que é a investigação-ação. Citando Oliveira (1997), a “acção-investigação contém em si dois conceitos, a acção (...) e a investigação (...) [pressupondo-se que] sejam mobilizados de uma forma interactiva.” (p.96). A estagiária integrou no seu processo de investigação-ação, essencialmente, os quatro domínios sugeridos nas OCEPE (1997), a observação, a planificação, a acção e a avaliação. No entanto, esta considera relevante explorar, ainda, um quinto processo que se revelou transversal a todos os outros anteriormente referidos, a reflexão.

Relativamente à observação, esta constituiu, para a estagiária, a primeira fase do processo investigativo, onde foi possível “recolher dados e informações” (Azevedo, 2009:78) sobre o contexto educativo, pelo que esta observação apoiou o processo de planificação que se seguiu. Indo ao encontro desta premissa, Estrela (1984) salienta que “para poder intervir no real de modo fundamentado (...) [é necessário] observar” (p.26), sendo que durante o período de prática, a estagiária, realizou no contexto educativo, uma observação do tipo participante, tendo em conta que “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1984:31).

No que diz respeito à planificação, esta “faz antecipar a ação” (Azevedo, 2009:77). Citando Diogo (2010), a planificação contempla as seguintes características: “(...) nunca é estática mas sim dinâmica; (...) é um processo; (...) não é definitiva.” (p.64). O processo de planificação envolve ainda diferentes fases na sua elaboração: a “avaliação de necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição das estratégias (...); plano de avaliação.” (Diogo, 2010:65). Deste modo, é possível afirmar que a planificação deve ser realizada após o levantamento de necessidades e interesses observados num contexto real. Nesta linha de pensamento, Azevedo (2009) acrescenta ainda que “O plano é desenvolvido com base no diagnóstico dos problemas e das dificuldades reais.” (p.77). A ação ocorre após a planificação e constitui o momento em que se põe em prática o plano elaborado anteriormente, sendo esta também “flexível, visto ocorrer num tempo real com limitações, é ainda fluida e dinâmica e exige decisões instantâneas acerca do que fazer” (Kemmis & Mactaggart, 1992 op. cit. Azevedo, 2009:78).

Citando Azevedo (2009), “um processo que envolve planificar, actuar, observar e reflectir sistematicamente e envolve também avaliar/validar”. Neste sentido, a “avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Circular 4/DGIDC/DSDC, 2011:1), sendo que implica a consciencialização da ação com o objetivo essencial de adequar o processo educativo, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças (M.E., 1997). Na educação pré-escolar, a “avaliação (...) assume uma dimensão (...) formativa” (Circular 4/DGIDC/DSDC, 2011:1), constituindo uma “modalidade de avaliação que visa informar (...) sobre a qualidade e do processo educativo e de aprendizagem” (Diogo, 2010:107). No que diz respeito à avaliação, é ainda de referir que foram dados a conhecer à estagiária alguns referenciais avaliativos, como por exemplo, o manual do DQP (2009), que integra no seu corpo de texto escalas avaliativas, nomeadamente, do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto. Na escala que avalia o envolvimento da criança são sugeridos alguns “sinais” aos quais o educador deverá prestar atenção, para que possa compreender qual o nível de envolvimento da criança na atividade que está a desenvolver. Quanto à escala que avalia o empenhamento do adulto, esta define essencialmente três parâmetros, sensibilidade, estimulação e autonomia, sendo ainda de referir que a partir da análise desta escala, o educador pode avaliar e modificar as suas práticas. Foram, ainda, dados a conhecer à estagiária, outros referenciais teóricos que lhe permitiram fazer uma avaliação acerca das aprendizagens das crianças, e assim, em contexto educativo de creche, a estagiária apoiou esta avaliação de aprendizagens nas experiências-chave propostas na abordagem para creche do modelo High/Scope. Desta forma, é possível afirmar,

que este referencial funciona como uma linha orientadora que permite ao educador compreender e interpretar as aprendizagens realizadas pelas crianças (Post & Hohmann, 2011). As experiências-chave são, então, “consideradas de relevante importância enquanto instrumentos para observar, descrever e apoiar o desenvolvimento das crianças.” (Maia, 2008:36). No contexto educativo de educação pré-escolar, a estagiária apoiou a avaliação das aprendizagens das crianças nas áreas e domínios de conteúdo das OCEPE (1997), propostas pelo Ministério da Educação.

Por fim, o último processo que integra nesta metodologia investigativa, a reflexão, revela-se transversal a todos os outros referidos até ao momento, estando presente em todos eles. Através desta é possível fazer, uma “reconstrução mental retrospectiva da acção para tentar analisá-la” (Oliveira & Serrazina, 2002:3). A reflexão torna-se fundamental na formação de qualquer educador, pois “apresenta-se como uma dimensão formativa e (...) pragmática (...) que aprofunda o nosso saber no que ele encerra de conhecimento e de capacidades e que, além disso, se traduz no (...) modo de agir” (Alarcão, 1996:178). Os vários momentos de reflexão, a saber, antes, no momento e, após a ação, permitem ao “profissional (...) progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão, 1996:17).

Sintetizando, as fases que constituem o processo de investigação-ação permitem, “operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (Coutinho, 2008). Tal como refere Azevedo (2009), a metodologia de investigação-ação “contribui (...) para a intensificação da prática reflexiva” (p.69), sendo, ainda, importante que o educador confronte as suas práticas e referenciais teóricos utilizados com os de outros atores e investigadores (Oliveira, 1997), na medida em que este confronto potenciará o desenvolvimento profissional do educador. Neste sentido, o desenvolvimento profissional acontece através do confronto de dúvidas e problemas que a prática permite vivenciar. Citando Oliveira (1997), “o desenvolvimento profissional reporta-se (...) ao domínio de conhecimentos (...) às atitudes face ao acto educativo (...) às (...) relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas (...)” (Oliveira, 1997:95), restando apenas salientar que o processo de desenvolvimento profissional vê-se ainda influenciado pelas características específicas de cada indivíduo (Simões & Simões, 1997).

Em suma, foram estes os referenciais teóricos que sustentaram a práxis da estagiária, ao longo do período da prática pedagógica, tendo em conta que esta resulta de um processo de triangulação interativo entre crenças e ações práticas suportadas em saberes teóricos (Oliveira-Formosinho, 2007).

## **CAPÍTULO II: CARATERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO**

Tendo em conta a perspetiva ecológica do desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento da criança é influenciado pelos vários sistemas que experiencia direta e indiretamente. Desta forma, com o objetivo de contextualizar o meio envolvente da criança, a estagiária fará no presente capítulo uma breve caracterização das duas instituições em que esteve integrada durante o período de prática pedagógica supervisionada.

### **1. INFANTÁRIO MONFORTINHOS DE REAL**

O Infantário de Monfortinhos de Real, uma instituição de Ensino Particular Cooperativo a funcionar desde o dia 1 de setembro de 2005, contemplando na sua oferta educativa as valências de creche e pré-escolar, sendo importante referir que este espaço foi construído segundo as diretrizes da Segurança Social, no que se refere à valência da creche (Projeto Educativo (PE), 2012-2015, p.10), e segundo as orientações da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), no que à valência de pré-escolar diz respeito. Esta instituição localiza-se na rua de Real, situada na freguesia de Vermoim, pertencente ao concelho da Maia e distrito do Porto. A freguesia possui diversas infraestruturas que rodeiam o infantário, pelo que, se encontram definidas no plano anual atividades para as quais essas infraestruturas são essenciais. Exemplos do exposto são a Casa do Povo de Vermoim, o Estádio Municipal Prof. José Vieira de Carvalho, o Pavilhão Municipal, o Complexo Municipal de Ginástica e, ainda, o Complexo Municipal de Ténis. Apesar de se situarem noutras freguesia do concelho da Maia, existem ainda outras infraestruturas que apoiam o desenvolvimento das atividades que integram o plano anual de atividades, como por exemplo, na Maia, o Parque Zoológico, o Fórum Jovem e a Biblioteca Municipal. Em Pedrouços, o Complexo Municipal Casa do Alto e por fim, surge mencionado no plano anual, o Conservatório de Música da Maia, a Quinta da Gruta e o Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, todos situados no Castelo da Maia (PE, 2012, p.7).

Em relação ao Regulamento Interno (RI) do estabelecimento, este apresenta-se como um documento em cuja estruturação participa toda a equipa educativa da instituição educativa,

dinâmica que tem o intuito de informar a comunidade, dos seus direitos e deveres, por forma a consolidar relações entre os diversos intervenientes no processo educativo (RI, 2012-2015:5).

O PE afirma-se com um “documento dinâmico, aberto a periódicas revisões e actualização” (PE, 2012-2015:15), e apresenta ainda, toda a dinâmica organizativa do Jardim-de-Infância, quer ao nível das infraestruturas como dos recursos humanos disponíveis. É ainda de referir que está presente no PE uma caracterização socioeconómica das famílias de todas as crianças que frequentam o estabelecimento e que o mesmo expõe os objetivos gerais definidos para a ação educativa que orientam as práticas desta equipa (PE, 2012-2015:8), fazendo referência a alguns dos modelos curriculares e metodologias, nomeadamente, o modelo High/Scope e a metodologia de trabalho de projeto. Relativamente à equipa educativa, o PE refere que, nesta instituição, se pretende que haja um trabalho em equipa com base no respeito pela individualidade de cada educadora, que orienta a sua prática de acordo com os modelos com os quais se identifica (PE, 2012-2015:14), e ressalva ainda que, a diretora gere o estabelecimento e assume a função de coordenadora pedagógica de ambas as valências. Na equipa educativa do infantário integram sete docentes e no que concerne às técnicas de ação educativa são, no total, também sete, sendo de referir que todas têm formação de assistentes técnicas. Em cada sala encontra-se uma educadora e uma assistente técnica à exceção da sala dos três anos, a qual é apoiada por duas assistentes técnicas. Colaboram, ainda, com o infantário alguns docentes de expressão motora e musical.

As reuniões do corpo docente e não docente contam respetivamente com a presença da diretora e das educadoras e da diretora e assistentes técnicas. As reuniões desenvolvidas entre a diretora e as educadoras, centravam-se na discussão de aspetos pedagógicos, em relação aos projetos e atividades a desenvolver na instituição e, com o intuito de complementar essa discussão e enriquecer essas mesmas atividades e projetos com pontos de vista diversos, a diretora reunia-se com as assistentes técnicas que faziam sugestões a nível de fatores organizativos.

No que diz respeito ao projeto curricular de grupo (PCG), este foi construído para o contexto de creche e delineou objetivos e estratégias a desenvolver ao longo do ano, referindo também a organização que é feita a nível do ambiente educativo. Deste modo, no que concerne ao tempo pedagógico, este encontra-se organizado em rotinas diárias, flexíveis e adaptadas às necessidades das crianças. Neste sentido, a rotina do grupo dos dois anos A, integra diversos momentos, tais como o acolhimento, a marcação de presenças, o lanche da manhã, as atividades de jogo espontâneo no exterior, a atividade proposta pelo adulto, as atividades de jogo espontâneo, o almoço, novamente um momento de atividade proposta pelo adulto e por fim o lanche da tarde.

Considerando o exposto, tem-se que esta sequência temporal proporciona às crianças diversas experiências e oportunidades na forma como trabalham, nomeadamente no que diz respeito a tempos de interações diferenciadas, em pequeno/grande grupo e, ainda, de forma individual.

Quanto ao espaço, encontra-se organizado em áreas de interesse adequado às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, ao passo que os recursos se encontram arrumados em locais acessíveis para que as crianças os possam explorar nos vários momentos que constituem a rotina diária. Aquando da integração da estagiária no contexto, a sala encontrava-se dividida em diferentes áreas de interesse, tais como a casinha, as construções, a biblioteca, a área de expressão plástica, sem esquecer por fim, a manta, onde normalmente decorriam as atividades de tempo de grupo. No que diz respeito ao espaço, importa ainda salientar que a sala dispõe de um fácil acesso ao parque exterior superior, sendo ainda de referir, que as crianças demonstram interesse em desenvolver atividades neste parque, que lhes permite observar o meio envolvente.

No que concerne ao grupo, este era composto por 12 crianças, 11 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 20 e os 28 meses. É de referir, em primeiro lugar, que existe um forte envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos, e ainda, que a maioria dos pais apresenta formação ao nível do Ensino Superior. Em termos gerais, o grupo apresentava necessidades ao nível da capacidade de partilha de objetos nas brincadeiras com os pares, originando várias vezes situações de conflito entre as crianças. Contudo, à exceção do AP, as crianças apresentavam um positivo desenvolvimento no âmbito da linguagem oral. No que diz respeito à motricidade, as crianças evidenciavam várias competências ao nível da motricidade global e fina, nomeadamente, a execução do movimento de pinça. Este grupo demonstrava uma capacidade de integração de novos adultos na sala caracterizada por uma atitude de aceitação, envolvendo-se sem receios em interações com os mesmos. Em relação aos interesses, no geral, o grupo evidenciava uma predileção por materiais de construção, jogos e ainda por atividades de expressão musical, sobretudo, quando estas envolviam movimento associado.

## 2. JARDIM-DE-INFÂNCIA AURÉLIA DE SOUSA

O Jardim-de-Infância Aurélia de Sousa integra o Agrupamento de Escolas de Aurélia de Sousa, tendo como entidade tutelar o Ministério da Educação. A inclusão da instituição neste agrupamento ocorreu em 2012, sendo que desde o ano letivo 2008/2009 o jardim fazia parte do

agrupamento de Escolas de Augusto Gil, e tendo em conta que esta mudança é ainda muito recente, a instituição utiliza o PE, o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) e o RI preconizado pelo Agrupamento de Escolas Augusto Gil. O estabelecimento educativo situa-se na Rua de Santos Pousada, pertencendo, assim, à freguesia do Bonfim, distrito e concelho do Porto. O meio envolvente da instituição comporta diversas infraestruturas, algumas delas pertencentes também à freguesia do Bonfim, como é o caso, da Escola Secundária Aurélia de Sousa, da Biblioteca Municipal do Porto e da Casa-Museu António Carneiro. O JI situa-se num local próximo do metro e, por essa razão, existem ainda outras infraestruturas que poderão apoiar o desenvolvimento das atividades desenvolvidas com o grupo, como por exemplo, o Planetário do Porto, a Câmara Municipal do Porto, sendo ainda de referir o fácil acesso a todo o centro do Porto. Ao longo deste ano letivo, as crianças desenvolveram alguns projetos na sala que contaram com visitas à Casa da Música do Porto e ainda com o Instituto da Mobilidade e dos Transportes Terrestres, no âmbito de um projeto sobre a Segurança Rodoviária.

Neste sentido, um dos princípios do PE refere-se ao “aprender a ser, a fazer e a conhecer”, promovendo, assim, uma educação integral da criança (PE, 2010-2013:13) pelo que desta forma, é possível afirmar que este princípio vai ao encontro das atividades desenvolvidas na sala, na medida em que existia a preocupação de proporcionar às crianças, momentos em que estas pudessem desenvolver várias capacidades nas várias áreas e domínios de conteúdo, proporcionando-se-lhe a oportunidade de desenvolver de uma forma global. O PE revela-se como um documento flexível e, por essa razão, sofre alterações no início de cada ano letivo.

As regras de funcionamento do Agrupamento podem ser verificadas no RI proposto pelo Agrupamento Vertical Augusto Gil no ano de 2009, o qual é válido até 2013, sendo importante referir que este regulamento se aplica a “todos os elementos da comunidade escolar” (RI, 2009-2013:5).

No que diz respeito aos recursos físicos e humanos do estabelecimento, este é composto por 4 salas de atividades, 1 refeitório, casas de banho, cozinha, 1 mediateca, 1 gabinete de reuniões, 2 arrecadações e contempla ainda um recreio equipado com alguns materiais lúdicos. Quanto aos recursos humanos do JI, estes contemplam 4 educadoras, uma docente do ensino especial, uma secretária e, ainda, 9 funcionárias, das quais 7 são assistentes operacionais e as restantes possuem formação de assistentes técnicas. A equipa educativa do infantário, particularmente, é composta por uma docente do ensino especial e quatro educadoras, sendo uma delas responsável pela coordenação do JI. Em cada sala encontra-se uma assistente operacional ou técnica, que apoia as atividades da sala. As restantes funcionárias são responsáveis pela manutenção da instituição e

ainda por dar apoio a algumas salas que integram crianças com necessidades adicionais de suporte. As reuniões com o corpo docente do JI têm como principal objetivo planificar as atividades que integram no plano anual de atividades do agrupamento e ainda a planificação de atividades que integram o horário da Componente Apoio à Família (CAP).

Em relação ao Projeto Curricular do Grupo (PCG), este integra uma breve descrição da forma como está organizado o ambiente educativo. No que diz respeito à organização do tempo, este é constituído por vários momentos que compõem a rotina diária, nomeadamente, o acolhimento, a marcação de presenças, o lanche da manhã, as atividades de jogo no exterior, a atividade proposta pelo adulto, as atividades de jogo espontâneo, o almoço, novamente um momento de atividade proposta pelo adulto e por fim o lanche da tarde. Em cada dia da semana era concretizada uma atividade específica, por exemplo, a quarta-feira era o dia da hora do conto (PC, 2012-2013:12). Em termos gerais, o espaço encontra-se organizado em áreas de interesse, dispondo de vários materiais acessíveis às crianças, para que estas os possam explorar sempre que pretendem (PC, 2012-2013:10). A sala integra diversas áreas, nomeadamente, da casinha; da biblioteca que integra um armário, totalmente, dedicado à música; da expressão plástica; da pintura onde se inclui um cavalete para pinturas com tintas; da reunião e, ainda, das ciências.

Por fim, o grupo é composto por 16 crianças, das quais 5 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, todas com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. No grupo existe uma criança com necessidades adicionais de suporte, nomeadamente, Paralisia Cerebral, que recebe apoio da docente do ensino especial durante três horas por semana. No grupo, existem três crianças com grandes dificuldades ao nível da linguagem oral, sendo que duas delas se encontram a receber apoio de terapeutas da fala e uma está, no momento, em processo de referenciação. Em termos gerais, o grupo demonstra uma grande dificuldade na autorregulação e no cumprimento das regras da sala e no que concerne aos interesses gerais evidenciados pelo grupo, é possível referir que estes se incluem no domínio da expressão musical, nomeadamente, na exploração de novas músicas e instrumentos. Este grupo revela-se, ainda, bastante autónomo nos vários momentos que compõem a rotina diária, facto evidenciado sobretudo nas suas decisões acerca das atividades que pretendem desenvolver aquando dos momentos de jogo espontâneo, sendo que a maioria das crianças demonstra iniciativa e certeza sobre o tipo de tarefa que pretende explorar. Em relação às famílias das crianças, a maioria possui habilitações académicas médio/elevadas e trabalham por conta de outrem.



## **CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO**

No presente capítulo a estagiária fará uma descrição e análise de várias atividades desenvolvidas em contexto educativo de creche e de educação pré-escolar, encontrando-se este organizado com base no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, apresentado no Decreto-lei nº 241/2001. As atividades descritas tiveram em consideração os diversos referenciais teóricos e legais já referidos no capítulo I, o enquadramento teórico e legal. Desta forma, a estagiária fará uma articulação desses referenciais com a prática que desenvolveu ao longo do ano letivo de 2012/2013, nos dois contextos educativos em que esteve integrada. Além dos episódios vivenciados na prática, a estagiária fará ainda referência às estratégias formativas utilizadas ao longo do ano que lhe proporcionaram momentos de desenvolvimento pessoal e profissional. Inicia-se, então, este capítulo concentrando as atenções na organização do ambiente educativo, na medida em que esta constitui uma das funções educativas a ser desempenhada pelo educador. Neste sentido, tal como preconiza o Decreto- Lei nº 241/2001 “o educador de infância (...) organiza os espaços e materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular (...)” (Anexo nº1, Capítulo II, Alínea a).

Relativamente à experiência vivenciada na valência de creche, a estagiária, assim que integrou o contexto educativo, teve como preocupação organizar o espaço e os recursos pedagógicos, de forma a criar um ambiente favorável ao positivo desenvolvimento da criança, uma vez que um “ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011:101). A sala em que a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica integrava um grupo de crianças com dois anos de idade e encontrava-se organizada segundo áreas de interesse bem definidas, tendo em conta que os “educadores estabelecem espaços específicos para as brincadeiras de crianças que reflectam e encorajem a sua mobilidade crescente e seu maior interesse pelo mundo físico e social” (Post & Hohmann, 2011:144). Neste contexto educativo as alterações no espaço revelaram-se uma das dificuldades sentidas, pois as dimensões bastante reduzidas deste espaço dificultaram a sua organização. Deste modo, em contexto de creche, a gestão do ambiente educativo focou-se, essencialmente, ao nível da produção e

organização de materiais, não tendo a estagiária realizado alterações ao nível da organização do espaço. Não se definiram novas áreas de interesse, mantendo-se as que já integravam a sala, tendo em conta que a organização espacial deste local ia já ao encontro das necessidades e dos interesses evidenciados pelo grupo. Foi a partir da observação de vários momentos de jogo espontâneo que a estagiária conseguiu compreender este facto, tendo-se como exemplo prático desta afirmação a disposição da área das construções próxima da área da manta. Revelando-se a primeira como uma área de interesse geral para o grupo, esta disposição possibilitava, então, que um maior número de crianças a pudesse integrar em momentos de jogo espontâneo.

Durante o período de prática pedagógica, na valência de creche, a díade desenvolveu atividades de criação de recursos pedagógicos que possibilitassem às crianças a oportunidade de desenvolver novas aprendizagens e que se revelassem estimulantes e diversificados, indo ao encontro das suas necessidades e interesses mais evidenciados. Desta forma, com a colaboração das crianças, a díade integrou novos recursos na sala de atividade, tais como um cancionero, um dominó dos animais da quinta (cf. Anexo B, IV, 1, 2, 3 e 4), blocos, painel decorativo, quadro de regras de comportamento da sala e, por fim, um quadro de presenças. Relativamente à construção do cancionero, este foi decorado, através do uso de diferentes tecidos, permitindo um maior apelo sensorial na exploração realizada pelas crianças. A construção deste recurso surgiu após a díade ter observado o interesse geral das crianças pela área de expressão musical, interesse este que será explorado mais à frente em nova atividade, ainda no presente capítulo. Em relação ao dominó dos animais, este foi construído através da utilização de um material natural, a madeira, e contou com a utilização de imagens reais de diversos animais que tinham vindo a ser explorados pelo grupo, na medida em que este tema se revelou um interesse bastante evidenciado (cf: Anexo B, I, 2). Na seleção dos materiais a estagiária teve como preocupação as características que lhe estavam inerentes, tais como a sua origem natural, o apelo sensorial revelado e, ainda, a elevada resistência demonstrada. Assim, a díade selecionou a madeira para a construção do dominó, contudo tornou-se necessário cobrir este material com papel plastificador, tendo em conta as condições de segurança, que deverão ser respeitadas, já que estas constituem um fator relevante que não deve ser descuidado, visto que os “espaços (...) não podem ser susceptíveis de pôr em perigo a saúde e segurança do utilizador (...) devendo obedecer aos requisitos de segurança” (DL nº 379 de 27 de dezembro de 1997, artigo nº4) e ainda é da responsabilidade do educador criar e manter “ as necessárias condições de segurança (...) das crianças” (DL nº 241/2001, anexo nº1-II). No que se refere à construção dos blocos, estes foram criados através do uso de materiais de desperdício, tais como caixas de cartão, e foram decorados pelas crianças (cf.

Anexo B, IV, 5 e 6). A criação deste recurso surgiu com base no interesse das crianças pelas construções e pelo empilhamento de objetos. Esta evidência foi, facilmente, constatada aquando da integração do dominó dos animais da quinta, sendo que na sua exploração livre várias crianças optaram por utilizar o jogo como se este fosse um jogo de blocos. Em momentos de exploração livre, algumas crianças utilizaram os pés na sua exploração, pelo que a estagiária pôde aferir que este material não se demonstrava resistente. Assim, neste momento, poderiam ter sido utilizados alguns reforços no interior das caixas, para que este material adquirisse uma maior robustez, permitindo a integração do mesmo, na sala, durante um período de tempo mais alargado. Na construção dos diversos materiais, a estagiária teve como preocupação que estes permitissem diferentes formas de exploração por parte das crianças e que se revelassem diversificados, tendo em conta que “para a criança ter escolhas reais, devem (...) existir materiais flexíveis (...) que possam ser usados de maneiras diferentes, descobrindo formas alternativas de os usar” (Oliveira-Formosinho, 2006:58).

A construção do painel, que posteriormente se tornou um objeto decorativo da sala de atividades, foi motivada pelo interesse das crianças na área da expressão plástica, nomeadamente, na utilização de tintas. O objetivo da díade era, essencialmente, proporcionar, às crianças, um momento de criação livre em que estas se pudessem expressar, utilizando várias técnicas de pintura ao seu gosto. Neste momento de criação, as crianças puderam ainda desenvolver algumas capacidades de autonomização e partilha. De forma a valorizar o recurso criado, exclusivamente pelas crianças, a díade integrou este painel na decoração da sala.

Em relação aos quadros criados, o de regras de comportamento da sala (cf. Anexo B, IV, 9 e 10) e o de presenças, estes contaram com a utilização de materiais apelativos e, mais uma vez, com um elevado grau de resistência. A construção destes recursos foi motivada por algumas das necessidades demonstradas pelo grupo, nomeadamente, nos conflitos frequentes que existiam na sala e na necessidade de desenvolvimento de algumas noções temporais e conceitos matemáticos. Os quadros foram explorados ao longo do ano, sendo que o quadro das regras da sala foi integrando novas regras, de acordo com as sugestões e necessidades demonstradas pelas crianças, e o quadro das presenças (cf. Anexo B, IV, 7 e 8) passou a ser utilizado todos os dias da semana para registar as presenças do grupo, permitindo ainda a exploração de diversos conceitos matemáticos, como o número, a contagem, a cardinalidade, a ordinalidade e a inclusão hierárquica. Neste momento, a estagiária destaca como competência de desenvolvimento profissional, a seleção realizada na escolha dos materiais a utilizar na construção de recursos pedagógicos, na medida em que esta os passou a selecionar a partir das potencialidades das suas

características inerentes, tais como o apelo sensorial que o material transmitia à criança; a sua resistência; a segurança que este demonstrava, na medida em que só a partir de materiais seguros a criança poderá fazer uma exploração livre do material; e, por fim, estes materiais eram selecionados de acordo com as suas características flexíveis, o que permitiu às crianças múltiplas formas de exploração. Esta aprendizagem revelou-se essencial no contexto que a estagiária integrou num momento posterior, de educação pré-escolar.

Relativamente à organização dos materiais e recursos pedagógicos na sala de atividades, à exceção dos blocos, que se encontravam arrumados em cima de um armário, todos os outros materiais se encontravam acessíveis às crianças, permitindo que estas fizessem escolhas de forma autónoma. Tal como foi referido acima, as dimensões espaciais da sala eram bastante reduzidas e os blocos integravam grandes dimensões, sendo que a decisão de guardar os blocos em cima do armário foi tomada tendo como objetivo facilitar a mobilidade das crianças, já que se revela importante “manter o chão livre e des congestionado” (Post & Hohmann, 2011:104). Apesar de as crianças não conseguirem aceder ao material, este encontrava-se visível e, indo ao encontro da premissa anteriormente referida, para a “criança escolher, não basta que existam materiais, é necessário que (...) estejam organizados e guardados de forma visível e acessível” (Oliveira-Formosinho, 2006:58).

Num segundo momento da prática pedagógica, a estagiária integrou uma sala em contexto educativo de pré-escolar com um grupo de crianças heterogéneo. No que se refere à organização e gestão do espaço educativo, a experiência em creche representou um momento primordial no desenvolvimento de competências organizativas da estagiária, quer ao nível do espaço quer ao nível dos materiais pedagógicos. Desta forma, assim que integrou o contexto educativo de educação pré-escolar, a estagiária sentiu-se mais confiante e segura relativamente à organização da sala de atividades. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), “o contexto físico tem um grande impacto no comportamento de crianças e adultos” (p.7), pelo que o desenvolvimento da criança vê-se influenciado, então, pelo ambiente em que esta se integra. Nesta linha de pensamento, o adulto não deverá descuidar a importância do seu papel, na criação de um ambiente agradável e estimulante para a criança, tendo em conta que o educador gere e organiza o espaço educativo de acordo com as necessidades e interesses do grupo. Ao contrário do que aconteceu na creche, no contexto educativo de educação pré-escolar a díade realizou diversas alterações no espaço, que constituía a sala de atividades. No entanto, as alterações não foram imediatas, já que a díade, numa primeira fase, teve como preocupação a observação do jogo espontâneo das crianças, para que as modificações realizadas neste espaço fossem ao encontro

das suas necessidades e interesses. As dimensões da sala de atividades demonstraram-se, mais uma vez, bastante reduzidas, contudo a estagiária, juntamente com o seu par pedagógico, teve como preocupação organizar o ambiente educativo de uma forma agradável e segura, para que as crianças pudessem sentir-se num local confortável e acolhedor, demonstrando, assim, sentimentos positivos perante aquele espaço. A díade manteve, então, a organização da sala segundo áreas de interesse distintas e bem definidas, porém fez uma nova organização destas áreas, com o principal objetivo de apoiar e encorajar as aprendizagens das crianças, bem como o seu positivo desenvolvimento físico e emocional (Hohmann e Weikart, 2009). A díade tinha também como objetivo proporcionar diversas experiências às crianças, pois tal como refere Oliveira-Formosinho (2011) “Consentir [a] diversidade de experiências às crianças é respeitar motivações e ritmos” (p.41). Além da reorganização das áreas de interesse, já existentes na sala, a díade criou uma nova área de interesse, a área das ciências. Este espaço foi criado com o objetivo de sensibilizar as crianças para as ciências da natureza, revelando-se um local de exploração e experimentação de diversos materiais utilizados nas ciências, que permitiram o desenvolvimento de diversas atitudes e conhecimentos científicos.

Relativamente à reorganização da sala de atividade em contexto de pré-escolar, esta contou com o reaproveitamento de um fundo de armário que passou a integrar várias peças pertencentes ao mobiliário da área da casinha. As mesas que apoiam o momento do lanche da manhã e as atividades de expressão plástica foram reorganizadas de modo a que ocupassem menos espaço na sala, sendo que a díade teve como preocupação desocupar alguns espaços, de modo a que as crianças pudessem movimentar-se livremente (cf. Anexo B, IV, 13 e 14). Além disso, o cavalete de pintura foi colocado próximo da porta que permite a passagem para o espaço exterior, o recreio. A estagiária teve ainda em conta o facto de, neste local, a luz solar incidir com uma positiva intensidade, o que possibilita um ambiente ameno e tranquilo em que as crianças podiam expressar as suas motivações através da pintura. É ainda de salientar que foi retirada, da sala de atividades, uma mesa que se destinava, exclusivamente, a atividades de colagem, passando estas atividades a decorrer na mesa que apoia as atividades de expressão plástica, tendo em conta que esta possui dimensões consideráveis para que várias crianças possam trabalhar naquele espaço, ao mesmo tempo, favoreceu, ainda, o desenvolvimento do jogo social, através das múltiplas interações que surgiram entre as crianças na partilha de ideias e vivências relativas ao trabalho que estavam a desempenhar. Relativamente à área da biblioteca, esta tinha um acesso difícil, sendo que as crianças necessitavam de atravessar a área da casinha para chegarem até ela. Desta forma, na reorganização do espaço, a estagiária movimentou várias peças de mobiliário, de

forma a possibilitar um acesso mais fácil à mesma, que integrava um sofá e várias almofadas, tornando este local confortável (cf. Anexo B, IV, 11 e 12). Neste espaço, as crianças podiam interagir com diversos tipos de literatura, nomeadamente, livros infantis, álbuns e, ainda, enciclopédias. A área da biblioteca integrava, também, um pequeno armário destinado à arrumação de discos e livros afetos ao domínio da expressão musical.

Numa fase inicial, assim que a área das ciências foi construída e integrou a sala de atividades, esta era constituída apenas por uma mesa que suportava todo o material referente a este espaço. Contudo, após a observação de vários momentos de jogo espontâneo, foi possível aferir um interesse bastante evidenciado do grupo por esta área, pelo que a díade reorganizou este espaço, passando este a ser constituído por uma mesa redonda, o que possibilitou uma maior capacidade para integrar um maior número de crianças e, ainda, uma acessibilidade mais fácil aos materiais que constituem os recursos deste espaço. É ainda de referir que a díade teve como preocupação a organização de todos os recursos no centro da mesa, permitindo um acesso mais fácil por parte das crianças (cf. Anexo B, IV, 15 e 16).

No que diz respeito à organização e gestão dos materiais e recursos pedagógicos, em contexto educativo de educação pré-escolar, a estagiária tal como aconteceu na valência de creche, teve a preocupação de disponibilizar às crianças diversos materiais que se revelassem apelativos, diversificados e resistentes, para que a exploração dos mesmos pudesse ser segura e estimulante. Ao longo da prática pedagógica, neste contexto educativo, a estagiária, em parceria com o seu par pedagógico e em colaboração com as crianças, criou diversos recursos pedagógicos que passaram a integrar a sala de atividade, tendo como preocupação que estes revelassem as diversas características já referidas acima. É ainda de salientar que todos os materiais construídos no contexto educativo contaram com a colaboração das crianças do grupo, tendo estas desempenhado um papel ativo nesta tarefa. Ao longo da prática, a estagiária teve oportunidade de construir diversos recursos no contexto como: o cancionero, o painel decorativo, o quadro de aniversários e, por fim, o painel coletivo de uma orquestra. Além disso, alguns materiais pedagógicos que, não tendo sido construídos, foram trazidos para a sala pela díade, como por exemplo, os instrumentos musicais convencionais e os materiais de laboratório que passaram a integrar a área das ciências.

A construção do cancionero foi motivada por um interesse geral bastante evidenciado no grupo pelo domínio da expressão musical, nomeadamente, na exploração de novas músicas. Tal como supracitado, as crianças desenvolveram uma atitude bastante ativa na construção dos diversos recursos e, no que se refere à construção do cancionero, é de salientar que após a

exploração das músicas, estas ficavam responsáveis por fazer o registo da canção através do desenho, que seria posteriormente digitalizado e, depois, integrado como ilustração da letra da canção, permitindo que as crianças identificassem a música a que este correspondia. O recurso foi totalmente decorado pelas crianças, que decidiram realizar esta tarefa através do uso de diversas técnicas de colagem. A díade disponibilizou uma capa de cartão, selecionada a partir das suas características resistentes e duradouras, tendo em conta que, como foi referido acima, um dos objetivos da criação deste recurso consistia na integração do mesmo na área da biblioteca. Desta forma, tornou-se fundamental que este fosse constituído por um material com elevada resistência, para que as crianças o pudessem explorar, de forma livre e segura, nos momentos de jogo espontâneo. Este recurso passou, então, a integrar a área da biblioteca num armário dedicado ao tema da música.

Em relação ao painel decorativo, a construção deste recurso surgiu aquando de uma atividade de expressão plástica em que as crianças pintaram um mural que, num momento posterior, foi integrado na decoração da sala de atividades. Esta pintura foi realizada no espaço exterior, o recreio, ao som de várias músicas clássicas, promovendo a interação das crianças com diversos tipos de música (cf. Anexo B, IV, 17 e 18). O painel passou, então, a fazer parte da decoração da sala (cf. Anexo B, IV, 19), funcionando como um incentivo e valorização do trabalho desenvolvido pelas crianças. No que se refere à construção do quadro de aniversários, a proposta de elaboração deste recurso surgiu após várias crianças terem completado o seu aniversário em dias que a díade estava no contexto e nos quais pôde verificar que este acontecimento era desconhecido pelas restantes crianças. Desta forma, a díade propôs às crianças a construção de um quadro que contivesse esta informação para que soubessem quem fazia anos. Este recurso pedagógico revelou-se importante para a valorização das crianças, proporcionando-lhes a oportunidade de desenvolver um sentimento de pertença ao grupo em que se encontravam integradas. Na construção do quadro foram utilizados diversos materiais para a sua decoração, sendo a sua estrutura principal constituída por um cartão grosso, selecionado de acordo com a sua resistência. As datas dos aniversários das crianças foram organizadas segundo as estações do ano, tendo sido possível explorar algumas noções temporais aquando da construção do recurso, o que se revelou bastante importante, já que as crianças demonstravam algumas dificuldades em torno dessas noções. Por fim, o painel coletivo da orquestra foi o último recurso a ser criado, tendo este momento de criação marcado o final de um projeto desenvolvido com as crianças, denominado de “O que é uma Orquestra?”, que será explorado mais à frente.

Tal como supracitado, uma das preocupações da estagiária na gestão e organização dos materiais surgia em torno da quantidade em que os mesmos eram dispostos na sala. Desta forma, aquando da criação da área das ciências, a díade disponibilizou diversos materiais, indo assim, ao encontro de uma das inúmeras competências preconizadas, para o educador, no Decreto-lei nº 241/2001 “Disponibiliza (...) materiais (...) diversificados (...)” (Anexo nº1, Capítulo II). Contudo, a organização e gestão do ambiente educativo não se baseia apenas na gestão dos recursos e espaços, mas também com a organização do tempo. Assim, “o educador (...) [organiza o] tempo de forma flexível e diversificada proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças.” (DL nº 241/2001, Anexo nº1-II). No JI, o tempo encontra-se organizado sob a forma de uma rotina diária que “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia” (Hohmann & Weikart op. cit. Maia, 2008:37), devendo esta ser flexível, indo ao encontro das necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, tendo em conta que “o existir de uma «rotina» definida não é (...) sinónimo de «rigidez»” (Cardona, 1992:10).

Relativamente à experiência vivenciada pela estagiária no contexto de creche, a rotina da sala dos dois anos A contemplava diversos momentos, sendo eles: o acolhimento; o lanche da manhã; a atividade proposta pelo adulto; o tempo de escolha livre, que corresponde ao momento de atividades auto - iniciadas pela criança; o momento de higiene; o almoço; a sesta; novamente o momento de higiene; lanche da tarde; e, ainda, o tempo de escolha livre. É ainda de referir dois momentos da rotina que aconteciam em dois dias distintos da semana, nomeadamente, os registos do fim de semana, que aconteciam à segunda-feira e tinham como principais objetivos envolver a família nos registos criados e proporcionar às crianças um momento de desenvolvimento da linguagem oral, através do diálogo que era estabelecido com as mesmas. O outro momento refere-se à atividade “Músicos de Fraldas” que decorria todas as terças feiras de manhã, sendo este dedicado à expressão musical. Após a prática em creche, a estagiária pode compreender a potencialidade pedagógica dos vários momentos que constituem a rotina diária. No que diz respeito ao acolhimento, este constitui o primeiro momento da rotina que obriga a uma separação, envolvendo múltiplas emoções por parte das crianças e das suas famílias. As reações das crianças a este momento são bastante variáveis, tendo assim a estagiária compreendido que, neste momento, é fundamental que a educadora apoie a criança, dando resposta à necessidade evidenciada no momento e, por isso, deve confortá-la através do “colo” e do contacto físico, para que a criança possa tranquilizar-se e, assim, retomar o seu bem-estar físico e emocional. A integração da estagiária nos momentos de refeição, nomeadamente, no lanche da manhã, no almoço e no lanche da tarde, permitiram-lhe entender estes momentos como

uma resposta a uma necessidade física das crianças com bastante potencial pedagógico, na medida em que este momento possibilita a interação e o convívio entre as crianças, proporcionando o desenvolvimento de diversas aprendizagens sociais. Em relação ao momento da sesta, este é compreendido pela estagiária como um momento de descanso que dá resposta a uma necessidade das crianças. De forma a predispor a criança para o momento de descanso, a sala de atividades era colocada a meia-luz e as crianças entravam de forma gradual, evitando, então, momentos de confusão. No que diz respeito às atividades de escolha livre, estas contavam com a iniciativa por parte da criança em relação à atividade que pretendia realizar. As atividades de tempo livre da manhã contavam, por vezes, com saídas para o recreio exterior superior localizado ao lado da sala. Tal como foi referido no capítulo anterior, o Infantário Monfortinhos de Real, encontra-se situado numa zona privilegiadamente rural e, desta forma, através do parque, as crianças tinham uma total visão para o exterior, tendo em conta que as proteções em volta deste espaço eram constituídas por janelas altas em vidro. O grupo, em geral, demonstrava um forte interesse em explorar não só este espaço, mas também em observar todo o ambiente que circunda o infantário. Algumas crianças, como o M, o P e o JD solicitavam várias vezes à estagiária que lhes pegasse ao “colo” para poderem ter uma vista mais privilegiada sobre a paisagem, pois os “educadores (...) interagem com as crianças na apreciação de todos os elementos do ambiente exterior” (Post & Hohmann, 2011:273). Neste sentido, a estagiária compreendeu que as atividades no exterior se revelam fundamentais no desenvolvimento das crianças, tendo em conta que estes momentos proporcionam múltiplas experiências às mesmas.

As atividades que constituem a rotina diária são, ainda, intercaladas por momentos de cuidados corporais (Post & Hohmann, 2011), sendo possível afirmar que, em contexto de creche, os momentos de cuidados corporais ocorrem com bastante frequência ao longo do dia. Nesta linha de pensamento, Portugal (2000) refere a creche como uma “fusão constante de cuidados e educação” (p.89). No grupo em que a estagiária integrou apenas uma criança usava fraldas, sendo que as restantes já se demonstravam capazes de controlar os esfíncteres e de indicar as suas necessidades. De qualquer forma, é essencial que o educador dê resposta às necessidades das crianças de forma a que estas possam sentir-se bem, “valorizando sobretudo as suas necessidades físicas, de segurança e higiene.” (Portugal, 2000:88). As crianças do grupo não se revelavam totalmente autónomas neste momento da rotina, na medida em que necessitavam de um dos adultos, integrantes da equipa educativa, para os auxiliar nesta tarefa. Tal como referido, todas as atividades que constituem a rotina diária integram em si potencialidades pedagógicas e os momentos de cuidados corporais não são exceção. Após o período de prática em contexto de

creche, a estagiária compreendeu este momento como um tempo privilegiado na criação de relações positivas e seguras com as crianças, tendo em conta que este é um momento de interação, em que o educador deve centrar-se na atividade que está a desenvolver, dando total atenção à criança a quem está a dar assistência. Assim, é possível afirmar que “o interesse (...) pela criança fortalece o elo de ligação (...) bem como os sentimentos de confiança e de segurança por parte da criança.” (Post & Hohmann, 2011:235). Nos momentos de cuidados, a estagiária procurou estimular a autonomização da criança, incentivando e valorizando as suas conquistas em algumas tarefas, nomeadamente, quando lavavam as mãos sozinhas ou até quando conseguiam vestir a sua roupa depois de todo o processo de cuidados.

Uma das crianças integrantes do grupo, o AP, revelava dificuldades ao expressar-se através da linguagem oral, uma vez que se expressava sobretudo através do sorriso e do choro, em situações de desconforto, dor e aborrecimento. No entanto, apesar da dificuldade demonstrada ao nível da linguagem oral, o AP, expressava-se claramente através da utilização da linguagem não-verbal mobilizando a interação física e visual para expressar as suas intenções através da ação sobre alguns objetos, utilizando diversas vezes o ato de apontar. Desta forma, a participação nos momentos de cuidados corporais com a referida criança permitiram à estagiária reforçar a relação que tinha estabelecido com o AP e, assim foi capaz de compreender, mais facilmente, as suas intenções através da valorização da linguagem não-verbal, utilizada pelo AP para comunicar nos vários momentos do dia e aquando dos momentos de cuidados, nomeadamente, na troca de fralda, na muda de roupa, no ato de limpar o nariz, na limpeza das mãos, entre outros. O fortalecimento das relações criadas revelaram-se fundamentais no que se refere à compreensão desta linguagem, tendo em conta que “Ninguém conhece melhor o sistema de comunicação de uma criança pequena como aquela pessoa que estabeleceu com ela uma ligação intensa” (Portugal, 2000:96). O entendimento da linguagem não-verbal como uma forma de comunicação revelou-se para a estagiária um momento de aprendizagem fundamental no seu processo de desenvolvimento profissional. É ainda possível afirmar que os momentos de cuidados corporais permitiram uma maior compreensão, por parte da estagiária, da linguagem não-verbal utilizada pelo AP e por outras crianças. Esta aprendizagem, além de se revelar essencial para o seu futuro como profissional de educação, demonstrou-se, ainda, uma mais-valia aquando da integração no contexto de educação pré-escolar.

A transição entre os vários momentos do dia passou a ser mais valorizada aquando do período de prática pedagógica na valência de creche, uma vez que a estagiária se consciencializou que todos os momentos da rotina constituem momentos pedagógicos. Desta forma, nas rotinas de

transição, a díade usufruía destes tempos, integrando as sugestões das crianças para que fosse explorado o potencial pedagógico desse momento. Neste sentido, a estagiária solicitava às crianças que escolhessem uma história que quisessem ouvir ou então procedia à exploração do cancionário e das músicas que o integravam. Contudo, a estagiária teve a preocupação de diversificar as atividades realizadas neste momento assim como o tipo de materiais utilizados e, por isso, recorreu, diversas vezes, a recursos pedagógicos pessoais, como por exemplo, livros Pop-up, livros com animais e imagens reais. Além disso, usufruiu destes momentos para explorar alguns instrumentos, nomeadamente, a pandeireta e o jambé, não descuidando o interesse evidenciado pelo grupo na área de expressão musical. Tendo em conta o exposto, comprova-se que a valorização destes momentos constituiu um avanço no desenvolvimento profissional da estagiária.

No que concerne ao momento do tempo de grupo, em que se realiza a atividade proposta pelo adulto, a estagiária irá em seguida descrever algumas das atividades que foram propostas e desenvolvidas com o grupo de crianças. Todos os momentos de atividade proposta pelo adulto foram planejados, pela equipa educativa, tendo em conta as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, com base em observações realizadas de forma sistemática, pois os interesses e as necessidades variam ao longo do tempo e é importante que o educador tenha consciência destas realidades de forma a desenvolver atividades com uma maior intencionalidade pedagógica. Desta forma, a estagiária entende este momento como “*activo* para as crianças (...) [motivadas] pelo movimento e pela aprendizagem através da exploração sensorial” (Post & Hohmann, 2011:282). Assim que integrou o contexto educativo, a estagiária teve como preocupação observar o grupo/as crianças de forma a recolher informações que pudessem apoiar a planificação das atividades que compõem a rotina diária, nomeadamente, o tempo de grupo. Tendo em conta os dados obtidos, a partir da observação, a díade identificou um interesse, bastante evidenciado no grupo, em geral, pela área de expressão musical, essencialmente no conhecimento e exploração de novas músicas, instrumentos e, ainda, de movimentos associados a músicas, nomeadamente, danças. Desta forma, a díade integrou este interesse na planificação de atividades que fossem ao encontro dos interesses do grupo, tendo surgido um projeto em torno da construção de um recurso que passou a integrar a sala de atividades, já acima referido, o cancionário. Tal como supracitado, a construção do cancionário aconteceu ao longo de várias semanas, com a colaboração das crianças e dos pais, pelo que, além de integrar as músicas que foram exploradas na sala, este recurso integrou, ainda, canções que as crianças gostavam e que eram significativas para si (cf. Anexo B, IV, 20 e 21). O cancionário seguia, então, para casa das

crianças ao fim de semana e regressava à sala na segunda-feira, integrando uma nova música que havia sido selecionada pela criança com a ajuda dos pais. É ainda de referir que estas canções eram, normalmente, exploradas ao longo da semana em momentos de transição entre os vários tempos das rotinas. Este projeto iniciou-se nas primeiras semanas em que a díade integrou o contexto educativo, no entanto, decorreu durante todo o ano letivo, não tendo sofrido ruptura assim que a díade transitou para o contexto de educação pré-escolar. Aquando de uma recente visita ao contexto foi possível ter conhecimento das diversas experiências que a exploração deste recurso proporcionou às crianças assim que a díade terminou a sua prática. Neste sentido, durante a visita uma das crianças, o JD, foi buscar o cancionário e mostrou à díade quais as músicas que o constituíam, naquele momento, referindo que a sua música tinha sido inventada por si e pelos seus pais. A atitude do JD permitiu à estagiária deduzir que este projeto se revelou bastante significativo para as crianças, pois estas continuam interessadas em enriquecê-lo e desenvolvê-lo ao longo das várias semanas. Através de uma conversa informal com OC da valência da creche, a díade tomou o conhecimento de que uma das crianças, o M, juntamente com os pais, optou por integrar no cancionário uma música espanhola, tendo em conta que esta representa uma das nacionalidades da criança. A integração desta música proporcionou um momento de envolvimento da família no contexto educativo, já que o pai do M foi à sala explorar a música espanhola com todo o grupo.

Tal como referido anteriormente, a planificação deve ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças/ do grupo. Desta forma, partindo do interesse pela área de expressão musical, a estagiária integrou atividades nesse âmbito que proporcionassem às crianças momentos de desenvolvimento de capacidades que lhes permitissem responder às suas necessidades. Uma das necessidades mais evidenciadas no grupo emergia na dificuldade que estas demonstravam em partilhar objetos, sendo que este sentimento egocêntrico, perante os seus pertences, originava por diversas vezes conflitos no grupo. Neste sentido, com o objetivo de ir ao encontro desta necessidade, a estagiária aquando da exploração da música “Eu tenho um amigo” aproveitou este momento para desenvolver com as crianças um diálogo sobre a amizade e a partilha. Num momento posterior, esta canção serviu de mote para uma outra atividade que consistia na troca de objetos pessoais entre as crianças, criando assim um momento que proporcionasse o desenvolvimento da capacidade de partilha (cf. Anexo B, IV, 22 e 23). As atividades na área da expressão musical revelaram-se um apoio na resposta a algumas das necessidades das crianças, nomeadamente, no desenvolvimento da linguagem oral, tendo em conta que as músicas exploradas permitiram à criança um maior desenvolvimento fonológico e

proporcionando-lhes, simultaneamente, o enriquecimento do léxico através do conhecimento de novos vocábulos.

O interesse pela expressão plástica podia ser facilmente constatado no grupo. Desta forma, aliando o seu interesse ao princípio de aprendizagem ativa, a díade proporcionou ao grupo um momento de expressão livre, promovendo a interação das crianças com diferentes tipos de materiais. A criação do painel desenvolveu-se com a participação dos vários elementos do grupo, potenciando o desenvolvimento das relações entre si, através de um trabalho que se revelou colaborativo (cf. Anexo B, IV, 25, 26, 27 e 28). Foram utilizados diversos materiais, nomeadamente, uma folha de cenário com grandes dimensões, tintas de várias cores e ainda pinceis e esponjas, possibilitando às crianças um momento de exploração de diversas técnicas de expressão plástica (cf. Anexo B, IV, 24). Neste momento, as crianças puderam expressar a sua iniciativa, no que se refere à escolha das cores e de técnicas utilizadas. Desta forma, esta atividade foi ao encontro das necessidades das crianças, promovendo um momento de desenvolvimento da autonomia das mesmas. No decorrer da atividade, o grupo demonstrou elevados níveis de envolvimento na execução desta tarefa, envolvimento esse que pôde ser constatado pelo silêncio sentido na sala. A ausência de barulho revelou a concentração que as crianças imprimiram na pintura do painel, tendo sido ainda possível entender o seu envolvimento a partir da energia, da expressão facial e postura que demonstravam no momento da atividade (Pascal & Bertram, 1996:30). Este momento prolongou-se até ao final da manhã, tendo-se estendido durante um longo período de tempo, já que a díade teve em conta o princípio de flexibilidade da planificação e o envolvimento, geral, das crianças. Focando agora as atenções numa das crianças do grupo, o JD, demonstrou-se totalmente envolvido na atividade, revelando elevados níveis de concentração, satisfação, criatividade e persistência (Pascal e Bertram, 1996:30), manifestada sobretudo aquando da interrupção da atividade pela díade, pois este revelou vontade de prosseguir com a tarefa. Através dos indicadores, a estagiária situa o envolvimento da criança num nível elevado sendo este nível bastante positivo, tendo em conta a faixa etária das crianças. A atividade proporcionou às mesmas diversas descobertas significativas, sendo de realçar que o AG e o M, através da mistura de tintas, descobriram novas cores. Contudo, após uma reflexão pós-ação sobre este momento, a estagiária considera relevante referir que numa próxima oportunidade, utilizaria manguitos e proteções, tais como aventais feitos com sacos plásticos, para que as crianças não ficassem tão sujas.

Com o objetivo de proporcionar às crianças um ambiente promotor da aprendizagem ativa, em que estes constroem conhecimentos a partir da exploração, a díade propôs o desenvolvimento

de uma proposta de jogo sugerida por Goldschmied e Jackson (2006), nomeadamente, o cesto dos tesouros. A estagiária compreende esta proposta com um enorme potencial, já que estimula aprendizagens na criança a partir da sua brincadeira (Goldschmied & Jackson, 2006), permitindo que esta faça escolhas de forma autónoma. O educador deve exercer, nesta atividade, um papel apoiante variando o seu grau de intervenção no momento anterior e no decorrer da atividade, mantendo uma supervisão próxima das crianças (Goldschmied & Jackson, 2006). Assim, a estagiária teve em consideração estas linhas orientadoras fornecidas por Goldschmied e Jackson (2006), permanecendo perto das crianças de forma a apoiar e a encorajar a sua exploração e optando por desenvolver um papel mais ativo de observadora que se revelou interessantíssimo, já que esta pode constatar, ao longo da atividade, diversas aprendizagens em que as crianças se encontravam envolvidas. A recolha de materiais para desenvolver esta proposta de jogo contou com o trabalho de equipa das díades que integravam o contexto educativo na mesma instituição, tendo os materiais utilizados sido selecionados a partir de algumas diretrizes que fornece Goldschmied e Jackson (2006) na lista sugerida de materiais e na seleção de materiais naturais. Na seleção feita pela díade, estas tiveram ainda em conta que os materiais utilizados se revelassem ricos relativamente ao apelo sensorial, selecionando materiais em metal, madeira, instrumentos musicais, fios, sacos de cheiro, não descuidando a exploração dos diferentes sentidos (cf. Anexo B, IV, 29, 30, 31, 32, 33 e 34). A díade teve como preocupação disponibilizar os materiais em grande quantidade e variedade para que várias crianças tivessem a oportunidade de explorar os mesmos materiais no mesmo tempo, evitando, assim, o sentimento de frustração. Assim que os cestos foram colocados na sala de atividades, as crianças reagiram de diversas formas sendo que, no geral, estas começaram a explorar os objetos que integravam os cestos (cf. Anexo B, IV, 35 e 36), contudo, algumas crianças demonstraram outras reações. Um exemplo prático aconteceu com o JP que, passados alguns minutos do início da atividade, com um ar muito preocupado, disse à estagiária “eles estão a mexer nas coisas”, demonstrando algum receio em explorar os materiais. Neste momento, a estagiária encorajou a criança a participar na atividade e este aderiu à proposta mantendo-se envolvido durante o tempo em que esta decorreu. Aquando da atividade foi necessária a intervenção da díade na retirada de alguns materiais, tais como, um dos rolos de papel que se revelou perigoso já que uma das crianças o utilizou para bater nos colegas.

Com o objetivo de avaliar as aprendizagens nas quais as crianças se envolveram aquando da realização do cesto dos tesouros, a estagiária procede a uma articulação entre a proposta de Goldschmied e Jackson (2006) e as experiências-chave, sugeridas na abordagem pedagógica de

High/Scope proposta por Post e Hohmann (2011). Em seguida, será então descrita uma situação em que a estagiária fez uma articulação entre os referenciais pedagógicos para interpretar algumas das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças no decorrer da atividade do cesto dos tesouros. Assim, aquando da realização da atividade, o G, o H, o JD e o T, recolheram materiais com diferentes propriedades e colocaram-nos dentro de um armário. Estas crianças passaram a desenvolver um trabalho colaborativo, sendo que todas estavam a trabalhar para o mesmo fim, encher o armário da área da casinha (cf. Anexo B, IV, 37 e 38). Neste momento, as crianças envolveram-se nas seguintes experiências-chave, nomeadamente, no domínio do sentido de si próprio: expressar iniciativa, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar e fazer coisas por si próprio; no que se refere ao domínio das relações sociais, as crianças envolveram-se nas seguintes experiências-chave: criar relações com os pares e desenvolver jogo social; no domínio do movimento: movimentar objetos; relativamente ao domínio da comunicação e linguagem: comunicar verbalmente; em relação ao domínio conhecer o mundo físico através da exploração de objetos, as crianças envolveram-se nas experiências: explorar objetos com as mãos (...); por fim, relativamente ao domínio do espaço, as crianças envolveram-se nas experiências: encher e esvaziar e, ainda, pôr dentro e tirar para fora. No final da atividade, a estagiária solicitou a participação das crianças na arrumação dos cestos, promovendo, assim, a interação com os pares, a autonomia e a responsabilidade, nas crianças (cf. Anexo B, IV, 39).

No que concerne à rotina diária vivenciada pela estagiária no contexto educativo de educação pré-escolar, esta integra, ao longo do dia, diversos tipos de atividades, nomeadamente, o acolhimento, a marcação de presenças, o lanche da manhã, as atividades de jogo espontâneo no exterior, a atividade proposta pelo adulto, as atividades de jogo espontâneo, o almoço, novamente um momento de atividade proposta pelo adulto e por fim o lanche da tarde. É de referir que a rotina de higiene ocorria antes dos lanches, da manhã e da tarde e ainda antes do almoço. Contudo, nesta faixa etária, as crianças revelaram-se mais independentes no que se refere às rotinas de higiene e de cuidados corporais, respondendo de forma independente às suas próprias necessidades fisiológicas e de higiene. Relativamente aos momentos de acolhimento, a estagiária compreendeu estes momentos de uma forma mais tranquila do que no contexto educativo de creche, pois, no geral, as crianças demonstravam uma maior capacidade na regulação de emoções no que se refere a este acontecimento que obriga a uma temporária separação com a família. Sempre que alguma criança se demonstrava agitada ou até perturbada com esta separação a estagiária apoiava-a à semelhança do que acontecia no contexto educativo de creche, para que esta se sentisse segura e reconfortada, sendo ainda de referir que esta

experiência podia influenciar a predisposição das crianças na participação das várias atividades que compõem o seu dia. Indo ao encontro da premissa anteriormente referida, “as chegadas (...) influenciam (...) o tipo de experiências (...) [planeadas para] cada dia” (Hohmann & Weikart, 2009:234). O momento referente às atividades espontâneas no exterior são compreendidas pela estagiária como um tempo livre em que a criança pode disfrutar de experiências múltiplas, nomeadamente, de convívio social, visto que no tempo de exterior também se encontravam crianças de outras salas, o que “permite às crianças brincarem juntas” (Hohmann & Weikart, 2009:231) (cf. Anexo B, IV, 40). O tempo de exterior potenciou, ainda, uma maior interação a partir da integração da estagiária em várias brincadeiras das crianças. No que diz respeito às atividades de jogo espontâneo realizadas no interior da sala, a estagiária compreende este momento como essencial para que a criança expresse a sua iniciativa num ambiente organizado, bem como para a promoção da aprendizagem ativa “definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua inter-acção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2009:23). Estes momentos, à semelhança dos momentos de jogo espontâneo realizados no exterior, potenciaram a criação de relações com as crianças através do envolvimento e do apoio que a estagiária prestou nas diversas atividades que decorriam. Estes momentos permitiram ainda que a estagiária apoiasse a exploração, por parte das crianças, de alguns materiais, nomeadamente, dos Polydrons, tendo em conta uma exploração prévia e livre deste material. Neste sentido, a estagiária procurou atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança (Vygotsky, 1978) em questão, estimulando-a a construir figuras geométricas através do uso do referido material (cf. Anexo B, IV, 41, 42 e 43). Desta forma, foi possível proporcionar um apoio mais específico e individualizado às crianças que desempenhavam a atividade. Relativamente aos momentos de cuidados e higiene, é possível afirmar que, as crianças demonstram níveis de autonomia positivos, revelando-se capazes de desempenhar tais tarefas sem o auxílio de um adulto. De qualquer forma, a estagiária mostrou-se disponível a auxiliar as crianças caso o necessitassem.

Por fim, tal como foi referido acima, o momento de prática pedagógica em creche permitiu à estagiária compreender o potencial pedagógico dos vários momentos do dia, nomeadamente, nos tempos de transição definidos como os “períodos em que as crianças mudam de uma actividade ou experiência para a seguinte” (Hohmann & Weikart, 2009:231). As transições entre os diversos momentos do dia revelaram-se uma das necessidades do grupo, na medida em que, quando estas ocorriam de uma forma desorganizada, geravam uma enorme confusão na sala de atividades. Desta forma, a estagiária tentou apoiar da melhor forma estes momentos, para que

esta necessidade fosse ultrapassada, tendo em conta que o “apoio (...) dos adultos (...) pode aumentar a qualidade dessas experiências.” (Hohmann & Weikart, 2009:232). Um exemplo prático pode ser constatado nas atividades que a díade desenvolveu nestes momentos, nomeadamente, na transição da sala de atividades até ao refeitório. Neste momento, a díade começou por explorar algumas músicas com as crianças, nomeadamente, a canção “A Nossa Orquestra”, sendo então de referir que este momento se revelou essencial para a ação desenvolvida no decorrer da prática pedagógica no contexto educativo de educação pré-escolar, tendo em conta que foi a partir dele que a díade pode constatar o interesse do grupo pela área de expressão musical (M.E.,1997). Num momento seguinte procedeu-se a uma exploração mais alongada da música, já na sala de atividades, e foi, ainda, esta mesma canção que motivou o desenvolvimento de um projeto, ao longo de toda a prática, que será explorado mais à frente, neste capítulo. Outro exemplo prático de uma atividade desenvolvida neste momento aconteceu aquando da criação do comboio das cores. A criação deste comboio foi sugerida pela díade às crianças, que além de aceitarem a proposta envolveram-se nesta atividade. O comboio das cores constituía uma atividade que se realizava durante o percurso percorrido da sala de atividades até ao refeitório, em que as crianças cantavam uma música associada a uma cor, reproduzindo ainda alguns sons e gestos associados ao respetivo meio de transporte. A criação deste momento motivou as crianças de tal forma que estas passaram a ter um outro tipo de postura assim que se juntavam ao referido comboio. Com o objetivo de expressar maior intencionalidade pedagógica nas suas práticas, associada a esta atividade, a díade aliou o desenvolvimento de capacidades ao nível da negociação, tendo em conta que todos os dias era necessário definir a cor do comboio e, assim, as crianças votavam nas suas cores preferidas e negociavam entre si qual seria a cor escolhida. Quando as crianças não conseguiam chegar a um consenso, esta decisão era tomada num ambiente democrático em que cada criança votava numa cor e a que obtivesse mais votos era a eleita, naquele dia. Esta atividade demonstrou-se significativa para as crianças, que várias vezes alertavam a díade de que era necessário fazer o comboio e escolher uma cor, revelando, assim, algumas noções temporais, relativamente à forma como tínhamos vindo a desenvolver este momento. Desta forma, a estagiária entende os momentos de transição como pedagogicamente ricos que deverão ser valorizados de forma a proporcionar às crianças mais um momento em que estas podem desenvolver diversas capacidades a vários níveis.

No que diz respeito às atividades propostas pelo adulto, a estagiária entende este momento como uma oportunidade de as crianças “trabalharem juntas (...) e construïrem um reportório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2009). Assim que a díade integrou o contexto

educativo de educação pré-escolar, apoiada pelo processo de observação, pode constatar que um dos interesses mais evidenciados no grupo estava situado no domínio da expressão musical. Desta forma, a díade planificou atividades que fossem ao encontro deste interesse bastante evidenciado nas crianças, promovendo, assim, momentos de exploração de diversas músicas que motivou a construção de um material pedagógico, o cancionero. A partir da expressão musical, foi, ainda, possível integrar o desenvolvimento de outras áreas e domínios, nomeadamente, aquando da construção de um painel vertical, no exterior, que ocorreu enquanto as crianças ouviam algumas músicas clássicas. É ainda de referir que na concretização desta atividade a estagiária teve em consideração as propostas de alteração que efetuou no momento em que o grupo da creche pintou um painel decorativo. A díade promoveu, ainda, um momento de exploração de uma dança, aliando, assim, a expressão motora à musical.

Tal como foi referido acima, a constatação deste interesse ocorreu aquando da exploração da música “A Nossa Orquestra”, num momento da rotina de transição em que as crianças aguardavam a hora de almoço. Mais tarde, a díade promoveu, novamente, a exploração desta música, no tempo de grupo, em que o T sugeriu, “podemos fazer uma orquestra”. A partir deste momento, a díade integrou a sugestão do T na planificação e passaram a desenvolver-se alguns ensaios desta música, com o objetivo de esta ser apresentada à comunidade educativa (cf. Anexo B, IV, 44, 45 e 46). Aliada à exploração e ao ensaio desta canção, surgiu a exploração dos vários instrumentos que são referidos na música, nomeadamente, o tambor, a caixinha, a pandeireta e os pratos. Com o objetivo de proporcionar a todas as crianças a oportunidade de explorarem e acompanharem a música com um instrumento, a díade integrou um momento na canção que contava com a participação das clavas. A distribuição dos instrumentos exigiu um momento de negociação entre todos. Num dos momentos de tempo de grupo, em que decorria o ensaio da música “A Nossa Orquestra”, uma das crianças, o L, colocou uma questão, nomeadamente, “O que é uma Orquestra?” e, tendo em conta o interesse que as crianças evidenciavam pela expressão musical, a díade propôs às crianças que realizassem uma investigação acerca desta questão, promovendo, assim, uma experimentação da metodologia de trabalho de projeto no contexto de pré-escolar. A partir da questão do L, “O que é uma orquestra?”, foi promovido um diálogo com as crianças, com vista a recolher e registar as suas conceções sobre este tema, através das questões “O que sabem sobre a orquestra?” (cf. Anexo B, IV, 47) e “O que querem saber?” (cf. Anexo B, IV, 48), tendo em conta que a “escuta ativa das crianças vai instituindo a participação” (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011:91) (cf. Anexo B, V, 1). De acordo com as

fases apresentadas por Vasconcelos (1998), esta representa a fase I do trabalho de projeto, nomeadamente, a definição do problema.

A díade motivou as crianças a recolherem informação em casa acerca deste tema. A V., o Le., o L., o D. e a C., recolheram bastantes informações, nomeadamente, imagens de instrumentos da orquestra; a V. e o L., fizeram registos através do desenho e o Le, elaborou um cartaz, com a mãe, que referia a organização da orquestra e os instrumentos que esta integra. As crianças anteriormente referidas partilharam na sala de atividades todas as informações que tinham recolhido. A partir da divulgação das informações (cf. Anexo B, IV, 49, 50, 51 e 52), deu-se início à segunda fase do projeto, nomeadamente, à planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, 1998), em que através da promoção do diálogo, pela díade, as crianças direcionaram as suas pesquisas para a resposta a duas questões “Quais são os instrumentos que fazem parte da orquestra?” e “O que é um maestro?”. Partindo das questões que suscitaram o interesse das crianças, a díade mobilizou alguns recursos para a sala de atividade, promovendo diversos momentos de exploração, nomeadamente, de vídeos e imagens de uma orquestra e, ainda, de sons e imagens de instrumentos musicais, tendo em conta que esta representa a fase III, a execução (Vasconcelos,1998), em que se aprofunda a “informação obtida, discutindo” (Vasconcelos, 2012:16). Tendo em conta a resistência demonstrada pelas crianças na elaboração de registos bidimensionais, a estagiária usufruiu das atividades desenvolvidas durante o projeto, para diversificar o registo que estas criavam. Citando Vasconcelos (2012), “As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas” (p.16) e, neste sentido, a estagiária promoveu um momento de registo através da pasta de moldar que permitiu, às crianças, a criação de registos tridimensionais, nomeadamente, de instrumentos da orquestra (cf. Anexo B, IV, 53, 54 e 55).

A par do desenvolvimento do projeto, a díade, tendo o conhecimento de que o pai da La. era músico, solicitou a sua visita à sala de atividades para que fosse desenvolvida com as crianças uma atividade de expressão musical, tendo em conta que o educador tem como função, envolver as famílias nos projetos que se encontra a desenvolver (DL nº 241/2001, Anexo nº1, Capítulo II, Alínea d). O pai da La. cantou várias das músicas que integravam o cancionário e, ainda, explorou algumas músicas que eram desconhecidas para a maioria do grupo, como por exemplo, a “Canção de Embalar” de Zeca Afonso, sendo ainda de referir que este utilizou no decorrer da atividade um cavaquinho, que lhe permitiu fazer um acompanhamento instrumental de todas as músicas (cf. Anexo B, IV, 56 e 57). As crianças, em geral, demonstraram níveis elevados de envolvimento nesta atividade e no final, através do diálogo, a díade pode recolher algumas

opiniões acerca da atividade que revelavam satisfação por parte das crianças, sendo este um indicador do seu envolvimento naquele momento.

O projeto “A Nossa Orquestra” concluiu-se com a apresentação da música “A Nossa Orquestra” (cf. Anexo B, IV, 58) à comunidade educativa, utilizando os diversos instrumentos como acompanhamento instrumental e, ainda, com a construção de um painel coletivo de uma “orquestra”, que exigiu a negociação com o grupo na distribuição da elaboração dos instrumentos que seriam necessários. A construção deste painel contou com a participação das crianças, já que foram estas que desenharam os instrumentos que integravam a orquestra e, num momento posterior, recortaram e colaram todos os desenhos (cf. Anexo B, IV, 59 e 60). De forma a auxiliar as crianças no desenho dos instrumentos, a díade mobilizou várias imagens reais dos mesmos, para que as crianças pudessem utilizá-los no momento do registo. Com o objetivo de divulgar o projeto, foi montada uma exposição no exterior da sala (cf. Anexo B, IV, 61, 62 e 63). Este momento revelou-se, essencial, para que todos pudessem visualizar o projeto vivenciado na sala de atividades, tendo sido ainda fulcral na valorização do trabalho que foi elaborado pelas crianças do grupo. Tal como supracitado, a par da exposição montada no exterior da sala, as crianças realizaram uma apresentação da música preparada durante várias semanas. Desta forma, foi elaborado um convite, pela equipa educativa, que contou com a ilustração de algumas crianças, que, num momento seguinte, se dirigiram às diversas salas que integram o contexto educativo com o objetivo de entregarem o convite elaborado e explicarem o que lá estava escrito e ilustrado. Este momento proporcionou um momento de estimulação do registo por parte das crianças que puderam entendê-lo como uma forma de comunicação. Por fim, foi realizado um cartaz com base na resposta a duas questões, nomeadamente, “O que aprenderam?” sobre a “orquestra” e o que “O que gostaram mais?” no decorrer do projeto (cf. Anexo B, IV, 64). Esta última surge como uma avaliação, por parte das crianças, do projeto, correspondendo à última fase, mencionada por Vasconcelos (1998).

No decorrer do projeto, a estagiária teve como preocupação proporcionar momentos em que o grupo pudesse desenvolver capacidades, tais como, a capacidade de concentração e autorregulação. Tendo por base a premissa referida, é de salientar que o grupo demonstra dificuldades em aguardar pela sua vez de falar, pelo que os diálogos estabelecidos no decorrer do projeto representaram oportunidades para que as crianças desenvolvessem esta capacidade. Um dos objetivos da díade na experimentação da metodologia de trabalho de projeto estava relacionado com o fomentar de uma atitude questionadora e indagadora nas crianças que integravam o grupo. A partir desta metodologia investigativa, as crianças puderam, ainda,

desenvolver capacidades e competências integradas nos diferentes domínios e áreas de conteúdo, nomeadamente, no domínio da expressão plástica, através dos registos elaborados a partir do uso de massa de moldar. Desta forma, as crianças desenvolveram também competências ao nível da expressão motora, através da promoção de oportunidade de desenvolvimento da motricidade fina por via da produção de registos e do uso de instrumentos como acompanhamento de uma música. As crianças puderam desenvolver capacidades ao nível do domínio de linguagem oral e abordagem à escrita, através, primordialmente, do diálogo na partilha de informações recolhidas através das pesquisas. Esta atividade promoveu, ainda, o desenvolvimento de competências no domínio da expressão motora, fundamentalmente, através da promoção de oportunidades de desenvolvimento da motricidade fina, por via do encaixe das peças do jogo. Ao nível do domínio da expressão musical, foram promovidos diversos momentos em que as crianças puderam desenvolver, essencialmente, o seu sentido rítmico e de escuta. Foi ainda possível explorar conceitos relativos ao domínio da matemática, tais como a contagem, a classificação e formação de conjuntos, na medida em que as crianças, na construção do painel e no ensaio da orquestra, necessitaram de classificar e agrupar os instrumentos de acordo com um critério pré-definido.

Focando agora nas relações desenvolvidas em contexto educativo, tal com refere Oliveira-Formosinho et al., (2009), “Desenvolver as interações, reflecti-las, pensá-las, reconstruí-las, é uma experiência profissional incontornável” (p.11), neste sentido as relações estabelecidas no contexto educativo constituem também uma fonte de desenvolvimento profissional. Relativamente às relações estabelecidas com o corpo docente e não docente dos contextos educativos em que integrou a estagiária, é possível afirmar que estas se revelaram bastante positivas, pelo que os receios iniciais foram facilmente ultrapassados. As relações devem ser estimuladas pelo educador, tendo em conta que este apoia também o desenvolvimento afetivo das crianças e do grupo em geral (Hohmann & Weikart, 2009). Desta forma, aquando da integração nos contextos educativos, a estagiária teve como preocupação inicial interagir com as crianças que constituíam os seus grupos de trabalho, tendo em conta que as inter-relações constituem um dos ingredientes essenciais num ambiente promotor da aprendizagem ativa.

No que diz respeito às interações entre o educador e a criança, é possível, ainda, afirmar que estas se demonstram como um factor crítico na eficácia da experiência da aprendizagem (Pascal & Bertram, 1999). Deste modo, o manual do DQP (2009) propõe, então, uma escala do empenhamento do adulto, que se foca essencialmente em três categorias de ação e permite definir a qualidade dessas interações estabelecidas, nomeadamente, a sensibilidade, a estimulação e autonomia. Assim, em relação à sensibilidade, a estagiária considera este elemento

como essencial em qualquer educador de infância. Na faixa etária que integra a creche e o pré-escolar, as crianças demonstraram várias vezes necessidades afetivas ou porque acordaram aborrecidas ou até mesmo porque nesse dia a despedida dos pais foi mais emotiva, assim, o educador deve revelar-se um indivíduo capaz de dar uma resposta a essa necessidade afetiva demonstrada pela criança, através da demonstração de afeto para com ela. Deste modo, nas suas interações com as crianças, a estagiária demonstrou sempre sensibilidade face às suas necessidades evidenciadas, dando uma resposta afetiva rápida sempre que a criança ou as crianças envolvidas no momento de interação o necessitavam. Neste sentido, a estagiária considera ainda que, em ambos os contextos educativos, teve um desempenho bastante positivo nas inter-relações estabelecidas com as crianças.

No que diz respeito à estimulação, este parâmetro está diretamente relacionado com a qualidade das intervenções do educador aquando do processo de aprendizagem por parte da criança (Pascal & Bertram, 1999). Numa fase inicial da prática pedagógica, a estagiária, ainda não compreendendo a importância deste parâmetro, considera ter tido algumas dificuldades ao nível deste parâmetro da ação. Contudo, ao longo do tempo, desenvolveu-se uma melhoria significativa, passando a estimular as crianças nas suas aprendizagens nos vários momentos do dia. Considera-se ainda que, a melhoria verificada ocorreu após esta ter compreendido a potencialidade pedagógica de todos os momentos da rotina, passando, então, a desenvolver-se uma atitude mais ativa no que se refere à estimulação.

Relativamente ao último parâmetro, a autonomia, este refere-se ao grau de liberdade que o adulto permite à criança para que esta expresse as suas ideias e escolhas, em relação às suas decisões acerca das atividades que pretende desenvolver (Pascal & Bertram, 1999). Assim, é possível afirmar que no decorrer da prática pedagógica supervisionada, a estagiária promoveu a autonomia das crianças, incentivando-as sempre a tomarem decisões e a expressarem as suas ideias nos vários momentos da rotina. Este parâmetro da ação está, ainda, relacionado com a atitude do educador face à gestão de conflitos (Pascal & Bertram, 1999). Neste sentido, aquando dos momentos de conflito, a estagiária manteve uma atitude calma na abordagem às crianças, promovendo momentos de diálogo entre os envolvidos, para que fossem estes a resolverem os seus problemas de forma autónoma.

Torna-se, ainda, relevante referir o caso da D, uma das crianças que pertence ao grupo no qual a estagiária integrou no contexto de educação pré-escolar. Esta criança apresenta paralisia cerebral, sendo que não fala nem anda, no entanto reage ao diálogo que estabelecem com ela. A estagiária interagiu com esta criança ao longo da prática, através do diálogo, da brincadeira e,

ainda do canto, sendo que, nesses momentos de interação, a estagiária aproveitou para cantar à D algumas das músicas que tinham sido exploradas em atividades da sala. Apesar do receio inicial, a interação com a D revelou-se um momento privilegiado na formação da estagiária, tendo em conta que esta situação lhe permitiu estabelecer uma ligação com uma nova realidade que a enriquece não só a nível profissional mas também a nível pessoal.

Centrando agora as atenções em relação aos processos envolvidos transversalmente na prática do educador de infância, a observação, planificação e avaliação a estagiária usufruiu deste momento para integrar, não só os processos sugeridos no Decreto - Lei nº 241/2001 (Anexo nº1-II), mas também aqueles que integram na metodologia de investigação adotada pela estagiária no seu processo de desenvolvimento profissional, nomeadamente, a investigação-ação, que integra como processos investigativos, a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão.

No que diz respeito à observação, “o educador de infância (...) Observa a criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projetos adequados às necessidades (...) e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (M.E., 1997:25) das crianças e do grupo em geral. Indo ao encontro da premissa anteriormente referida, a observação constituiu a base para todos os processos educativos desenvolvidos pela estagiária, que teve como preocupação realizar uma observação do grupo e das crianças, nos diversos momentos que compõem a rotina diária, sendo que só assim a estagiária pôde tomar conhecimento das especificidades de cada criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e, ainda, às necessidades e interesses evidenciados. O processo de observação permite, assim, ao educador “recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997:25). Nos dois contextos educativos em que a estagiária integrou, a recolha de dados acerca das crianças, foi também apoiada pela consulta dos projetos educativos da instituições e pelos projetos curriculares do grupo. Os dados relativos às crianças puderam ser obtidos, ainda, através de conversas informais com a educadora cooperante, tendo em conta que estas surgiram em ambos os contextos educativos nos quais integrou a estagiária. A estagiária efetuou observações sistemáticas das crianças e do grupo para que pudesse identificar, através dos dados obtidos, as suas maiores necessidades e interesses evidenciados. Desta forma, é possível afirmar que na faixa etária de creche e jardim-de infância, as crianças demonstraram significativas diferenças no seu desenvolvimento, num curto espaço de tempo.

No que diz respeito ao processo de planificação, “o educador de infância (...) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível (...) tendo em conta os dados recolhidos na observação e avaliação (...)” (DL nº241/2001, anexo nº1-II, alínea 3-c). Desta forma, a estagiária planificou atividades, tendo em conta o princípio da flexibilidade, já explorado anteriormente. Este processo foi desenvolvido ao longo das várias semanas de integração no contexto, e representa, neste momento, uma das competências profissionais desenvolvidas pela estagiária no seu processo de formação pela investigação-ação. Uma das dificuldades sentidas pela estagiária neste processo ocorreu aquando da transição da valência de creche para o contexto educativo de educação pré-escolar, sendo que esta transição exigiu uma adequação do pensamento. Contudo, no momento de integração em contexto educativo de educação pré-escolar, a estagiária revelou uma maior destreza na realização desta tarefa semanal, motivada pela maior segurança demonstrada na concretização deste processo. A segurança na execução desta tarefa foi motivada pelos sucessivos feedbacks que foram realizados pela supervisora institucional, já que nestes momentos a estagiária tinha a oportunidade de compreender as suas falhas, corrigindo-as no momento seguinte em que ia planificar.

Ao longo de toda a prática pedagógica, a estagiária utilizou os dados recolhidos na observação, para os integrar na planificação, tendo em conta que estes dois processos são indissociáveis, na medida em que planear implica um momento prévio de observação (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, a partir da identificação de necessidades e interesses, possibilitada pelo processo de observação, a estagiária planificou atividades que integrassem todos estes dados, de forma a desenvolver atividades que se revelassem estimulantes e interessantes para as crianças, proporcionando-lhe a vivência de várias experiências, tendo em conta que “Planear (...) de acordo com o que o educador sabe do grupo (...) e [da] criança (...) é condição para um ambiente estimulante (...) [que] promova aprendizagens significativas e diversificadas” (M.E., 1997:26).

Em relação à avaliação, esta possui um carácter formativo no jardim-de-infância (Circular 4/DGIDC/DSDC, 2011:1). Com o objetivo de interpretar as aprendizagens realizadas pelas crianças, nos vários momentos da rotina diária, a estagiária utilizou como referenciais de apoio a esta avaliação, as experiências-chave propostas na abordagem pedagógica de Post e Hohmann (2011) e as áreas e domínios definidos nas OCEPE propostas pelo Ministério da Educação. Esta articulação entre teoria e prática revelou-se um momento importante no desenvolvimento profissional da estagiária, pois com a utilização destes referenciais a estagiária poderá no futuro utilizá-los para elaborar variada documentação pedagógica.

Nas aulas da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, que integra no ciclo de estudos do Mestrado em Pré-escolar, foi dado a conhecer à estagiária o manual DQP (Pascal & Bertram, 2009), o qual integra duas escalas avaliativas, nomeadamente, do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto. No decorrer das aulas da unidade curricular, anteriormente referida, a estagiária pode utilizar estas grelhas de avaliação, através da visualização de vídeos. A estagiária utilizou, ainda, a escala de envolvimento da criança, instrumento pedagógico de observação, em contexto real, quando a docente da unidade curricular propôs à turma do mestrado em Educação Pré-Escolar a utilização da mesma na avaliação do envolvimento de uma criança, numa das atividades da rotina diária. Esta experiência revelou-se bastante interessante do ponto de vista formativo, sendo que, desta forma, foi possível realizar uma articulação direta entre a teoria e prática. A estagiária passou, então, a utilizar os sinais de envolvimento propostos nesta escala, em momentos de reflexão sobre as atividades observadas durante o dia. Por fim, a avaliação revela-se, ainda, como um “suporte do planeamento” (M.E., 1997:27), resultando várias vezes de um processo de reflexão dos dados recolhidos no terreno, um exemplo prático pode ser constatado aquando da avaliação de necessidades e interesses, tendo em conta que “Avaliar (...) implica tomar consciência da acção (...) para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo” (M.E., 1997:27).

Tal como foi referido acima, a estagiária irá usufruir deste momento para integrar dois dos processos educativos que lhe permitiram, igualmente, desenvolver competências ao nível profissional, nomeadamente, a ação e a reflexão, tendo em conta que estes processos se sucedem de forma natural e integrada, sendo significativo para a estagiária realizar uma abordagem, igualmente integrada, dos dois processos.

Relativamente à ação, é nesta que se podem “concretizar as (...) intenções educativas” (M.E., 1997:27), neste sentido, na sua ação a estagiária integrou diferentes propostas sugeridas nos modelos curriculares para a educação de infância. Desta forma, não seguiu nenhum modelo específico, ou seja, inspirou-se, sim, no que se revelou mais significativo para si.

No que se refere à reflexão, esta também se encontra intimamente relacionada com a avaliação, sendo que o educador “Reflete sobre as suas práticas (...) para avaliação do seu desempenho profissional” (DL nº 240/2001, Anexo nº V, Alínea 2-a). Ao longo do ano, a estagiária integrou vários processos formativos que lhe proporcionaram o desenvolvimento de um olhar crítico sobre os acontecimentos inerentes à sua prática. A estagiária sente que evoluiu bastante ao longo do ano e que só neste momento é capaz de compreender o verdadeiro sentido

da palavra reflexão. Em relação aos processos formativos, é possível afirmar que todos eles permitiram à estagiária um maior desenvolvimento profissional e pessoal. Relativamente às reuniões de supervisão, que decorriam com a presença da díade e da supervisora institucional, a estagiária entendeu estes momentos como relevantes na sua formação, já que estes lhe permitiram uma maior consciencialização da ação. As questões lançadas pela supervisora exigiam reflexão por parte da estagiária permitindo-lhe tomar consciência dos pontos mais e menos positivos da sua intervenção no momento observado. Nestas reuniões a estagiária recebia, ainda, feedbacks de todos os trabalhos realizados, nomeadamente, de planificações e narrativas reflexivas, que se revelaram fonte do exercício reflexivo, tendo em conta que “narrar é dar um passo atrás para poder observar, em perspectiva, criando assim a distância necessária para a compreensão daquela(s) realidade(s)” (Oliveira-Formosinho, 1998 op. cit. Azevedo, 2009:56). Relativamente às reuniões com a educadora cooperante estas decorriam todas as semanas, aquando do momento de planificação. A estagiária usufruía destes momentos para questionar a OC sobre os pontos em que necessitava melhorar e integrava as suas sugestões construtivas na sua ação, a partir desse momento. Estas reuniões revelaram-se essenciais no processo de formação da estagiária e permitiram a construção de relações sinceras, o que facilitou o trabalho de equipa desenvolvido. O preenchimento das grelhas intercalares de avaliação e a reunião realizada com base na grelha foram bastante importantes, tendo em conta que esta decorreu após o término da integração no contexto educativo de creche. Este momento permitiu uma maior consciencialização dos desafios que teriam que ser ultrapassados aquando da integração no contexto educativo de educação pré-escolar.

Por fim, relativamente ao trabalho que tem sido desenvolvido em equipa, a estagiária considera relevante destacar este tópico, na medida em que as aprendizagens realizadas até ao momento derivaram, sobretudo, desta partilha entre os diversos membros que constituem a equipa educativa, nomeadamente, com o par pedagógico. A estagiária compreende o trabalho em equipa como uma mais-valia na sua formação, tendo em conta que “a escola caminha para a cooperação profissional” (Perrenoud, 2000:79), já que este lhe proporciona o desenvolvimento de capacidades e competências de colaboração. Focando agora a atenção para o trabalho de equipa desenvolvido entre a díade, é possível afirmar que nas várias atividades este se revelou um apoio, já que o trabalho se desenvolveu num clima de confiança. O trabalho de equipa revelou-se então, potencialmente enriquecedor quer a nível profissional, quer a nível pessoal, na medida em que permitiu uma maior partilha de experiências e vivências da prática e, ainda, potenciou, a nível pessoal, um maior apoio emocional entre os elementos que constituem a díade.

## REFLEXÃO FINAL

No presente capítulo, a estagiária fará uma reflexão global acerca dos constrangimentos e limitações que se revelaram como potencialidades e oportunidades e, conseqüentemente, potenciaram o seu desenvolvimento profissional e, também, pessoal.

Foi através do processo centrado na metodologia de investigação-ação que a estagiária teve oportunidade de desenvolver competências, com vista à definição de um perfil de desempenho profissional, num percurso formativo, que tal como foi referido no enquadramento teórico e legal do presente relatório, contempla vários processos, como a observação, planificação, ação, avaliação e, ainda, a reflexão (M.E., 1997). Desta forma, através dessa metodologia a estagiária pode ampliar os seus conhecimentos e a sua competência profissional (Máximo-Esteves, 2008:18), na medida em que esta se revela como “um recurso apropriado para a melhoria da educação e do desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008:19), apoiando os atores envolvidos a “lidarem com os desafios e problemas da prática para adoptarem as inovações de forma reflectida.” (Máximo-Esteves, 2008:18). Neste sentido, é possível afirmar que a prática desenvolvida em contextos educativos permite um confronto direto com situações reais, revelando-se essencial ao nível do desenvolvimento de competências profissionais, o que justifica que o estágio no Mestrado em Educação Pré-Escolar se desenvolva “no contexto da prática docente em instituições de Educação de Infância” (Ribeiro & Araújo, 2012-2013:6).

Uma das dificuldades sentidas pela estagiária no decorrer da prática pedagógica evidenciou-se aquando do processo de observação dos pequenos grupos e de cada criança individualmente. Tendo em conta que esta observação constitui a base de todo o processo de investigação-ação, esta dificuldade revelou-se uma limitação, pois teve influência direta nos outros processos que a prosseguem no processo investigativo. Assim sendo, no período de integração na valência de creche a identificação de necessidades e interesses por ser pouco individualizada constituiu-se como um ponto a melhorar visto que, tal como preconiza o Decreto-Lei nº 43/2007 há uma necessidade visível para que o educador se demonstre um “profissional capaz de se adaptar às características e desafios singulares em função das especificidades” de cada criança. No entanto, é de salientar que na transição do contexto educativo de creche para o de educação pré-escolar, se notou uma evolução significativa em relação a esta dificuldade sentida, evolução que se deveu, essencialmente, à reunião de avaliação intercalar que integrou o processo de formação da

estagiária, aquando da transição entre contextos educativos. Foi possível, nesse momento, encetar numa reflexão retrospectiva e prospetiva com os pares e formadores envolvidos no processo, pretendendo-se, deste modo, desenvolver capacidades para uma prática diferenciada, que fosse ao encontro das necessidades e interesses de cada criança. A estagiária utilizou, então, diversas estratégias com a finalidade de ultrapassar esta limitação, tais como, um maior esforço de integração nos vários momentos da rotina diária, essencialmente, aquando dos momentos de jogo espontâneo, que lhe permitiram realizar um apoio mais individualizado às crianças e, assim, observar o pequeno grupo e a criança de uma forma individual. Outra das estratégias exploradas pela estagiária prende-se com as diferentes organizações dos grupos de trabalho, optando por pequenos grupos aquando do desenvolvimento de atividades propostas pelo adulto, tornando assim possível atentar e focar a observação em cada uma das crianças que compunham o grupo de número mais reduzido. Após o desenvolvimento de algumas destas estratégias, a estagiária foi capaz de identificar de forma mais pormenorizada as necessidades e interesses individuais dos elementos do grupo, passando a desenvolver, assim, atividades com uma maior diferenciação pedagógica, sendo esta evolução facilmente constatável através do confronto entre as várias planificações que foram elaboradas ao longo do ano (cf. Anexo A, II e Anexo A, III).

Aquando da transição do contexto educativo de creche para o de educação pré-escolar, outra dificuldade sentida pela estagiária foi conseguir uma adequação rápida do seu pensamento em relação à nova valência em que ia passar a desenvolver a sua prática. No entanto, após algumas semanas de integração no contexto, esta dificuldade foi ultrapassada assim que a estagiária focou toda a sua atenção no aprofundamento dos seus conhecimentos em relação ao grupo. Este conhecimento foi construído a partir do processo de observação, das conversas informais com a educadora cooperante e, ainda, através da consulta de documentos como o projeto curricular de grupo e o projeto educativo do agrupamento de escolas de Aurélia de Sousa. Deste modo, foi possível conseguir uma melhor articulação entre objetivos, estratégias e avaliação na prática educativa, evidenciando assim a melhoria significativa da estagiária no que se refere à identificação das necessidades e interesses de desenvolvimento e, posteriormente, nas aprendizagens evidenciadas pelas crianças.

No decorrer da prática, a gestão do tempo revelou-se como uma dificuldade sentida pela estagiária, principalmente aquando da integração no primeiro contexto educativo e com foco nos momentos em que eram desenvolvidas atividades propostas pelo adulto. Em algumas situações, as atividades estenderam-se no tempo mesmo quando as crianças não estavam já a demonstrar interesse por aquilo que estava a ser desenvolvido. Esta dificuldade foi ultrapassada com recurso

ao estudo de referenciais teóricos de avaliação, como o DQP (Pascal & Bertram, 2009), que integra uma escala de envolvimento da criança, sugerindo diversos sinais a que o educador deverá estar atento para que possa compreender o nível de interesse que a atividade tem para a criança.

No decorrer da prática pedagógica, aquando da integração no segundo contexto educativo de educação pré-escolar, a estagiária foi ao longo do tempo revelando melhorias significativas no que concerne à gestão do tempo, na medida em que quando as crianças não se demonstravam envolvidas a atividade era interrompida e era proporcionado outro tipo de experiências às crianças, que naquele momento se revelavam mais significativas para si. Assim, pode afirmar-se que, no que concerne às características flexíveis e dinâmicas da planificação (Diogo, 2010), estas foram compreendidas a nível prático no desenvolvimento da ação pedagógica.

No desenvolvimento da prática pedagógica em contexto de educação pré-escolar, a gestão do grupo revelou-se a maior dificuldade sentida pela estagiária e evidenciava-se, essencialmente, nos momentos do tempo de grupo e, ainda, nas rotinas de transição. Ao longo das várias semanas, a estagiária compreendeu que, enquanto não fosse capaz de gerir o grupo, não conseguiria explorar as atividades de modo a possibilitar às crianças oportunidades de desenvolvimento integrado de capacidades e competências, e por isso, mobilizou toda a sua atenção e esforços com o intuito de superar esta dificuldade, tendo procurado e utilizado recursos e estratégias diversificadas. Um exemplo prático, que ilustra esta afirmação, é a experimentação de diversas formas de organização em momentos de atividade onde, com o objetivo de melhor gerir o grupo, a estagiária ensaiou diversas organizações, experimentando o trabalho cooperativo em pequenos grupos. No entanto, foi a partir de sugestões fornecidas pela OC, em conversas informais, e também da Supervisora institucional, em momentos de reflexão, que a estagiária passou a demonstrar uma postura mais firme, evidenciando os resultados da integração desses feedbacks. O desenvolvimento de uma postura firme possibilitou, então, uma gestão mais eficaz do grupo, sendo possível afirmar que depois deste momento as atividades passaram a desenvolver-se de uma forma mais positiva em que todas as crianças do grupo conseguiram, através das mesmas, desenvolver capacidades e competências ao nível das diferentes áreas e domínios de conteúdo. No entanto, não existem “receitas” para ultrapassar dificuldades, por isso a estagiária compreende que, enquanto a sua experiência profissional for reduzida, terá mais dificuldades em encontrar soluções para superar as suas limitações, mas neste processo foi já dado um passo no desenvolvimento de competências que permitam observar, problematizar e transformar a própria prática educativa.

Outra das dificuldades sobre a qual a estagiária considera relevante refletir, surgiu aquando da experimentação do trabalho de projeto, essencialmente, porque este se revelou uma novidade para os pais e as crianças do contexto educativo. Desta forma, o facto de os pais não estarem habituados ao desenvolvimento deste tipo de projetos, resultou em alguma falta de apoio no desenvolvimento de pesquisas e recolha de informação para posterior divulgação. Tendo em conta este facto a estagiária passou a munir-se de recursos, como imagens, livros gravações de áudio, que possibilitassem o desenvolvimento do projeto que havia sido sugerido pelas crianças, para que estes não fossem prejudicados.

No que diz respeito ao trabalho de equipa desenvolvido, este proporcionou à estagiária diversas aprendizagens quer a nível profissional e também a nível pessoal, mas que não foi isento de obstáculos, sendo que, numa fase mais inicial da prática, a estagiária sentia dificuldades em realizar uma hetero-observação crítica do seu par. No entanto, com o passar do tempo, foi surgindo uma dinâmica bastante sólida e cúmplice de trabalho que permitiu uma maior facilidade no diálogo reflexivo, entre o par pedagógico, acerca dos pontos mais ou menos positivos.

Por fim, resta apenas referir que o tempo de prática desenvolvida em cada contexto educativo se revelou uma limitação, não tendo a estagiária tido tempo para experimentar todo o tipo de atividades que desejava. Contudo, ainda assim, a estagiária considera que foi sem dúvida uma ótima escolha o facto de ter optado por desenvolver a sua prática nas duas valências educativas, pois esta proporcionou-lhe a vivência de experiências completamente diferentes e únicas que se revelaram bastante significativas e permitiram compreender um pouco do trabalho que é desenvolvido na educação de infância. Esta experiência permitiu à estagiária desenvolver competências a nível profissional e pessoal que se revelaram fundamentais na criação de um perfil geral e específico de desempenho profissional, no entanto, há ainda, muito mais a aprender e, por isso, no futuro, pretende continuar a investir na sua formação. A estagiária considera, ainda, que só a prática futura lhe permitirá desenvolver ainda mais competências profissionais e pessoais, na medida em que entende que é na interação com as crianças e na experimentação prática que surgem as dificuldades e limitações a superar. Desta forma, tal como supracitado, não existem “receitas” para o educador; existem crianças com personalidades e características diferentes, e desse modo, o profissional de educação de infância deve mobilizar os seus esforços no sentido do desenvolvimento de competências profissionais e pessoais que lhe permitam ir ao encontro da criança, não descuidando a importância do seu papel na educação das mesmas e, ainda, da responsabilidade social que se lhe atribui no meio em que se encontra integrada e na educação das crianças de hoje que serão os adultos do amanhã.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Departamento da Educação Básica. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa:ME
- Cardona, M. (1992). «A Organização Do Espaço E do Tempo Na Sala De Jardim-De-Infância». Cadernos de educação de infância nº 23.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2002). *El constructivismo en el aula*. 13ª Edição. Editorial Graó.
- Diogo, F. & Viilar, A. M. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, E. & Forman, G. (2008). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1999).
- Estrela, Albano (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Porto: Porto editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Bairrão, J., Lopes da Silva, I., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lino, D. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Maia, J.S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim de Infância à Escola*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.

- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In *gti - grupo de trabalho de investigação, (org.), reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um Estudo no Âmbito da Formação Contínua. In: Sá-Chaves, I. (org.), Tavares, J., Alarcão, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H. (org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). Parte II: A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena, O contributo do Projeto Infância na sua Contextualização no Modelo High/Scope. In: Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *A Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Gambôa, R. (2009). *Podiam Chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *A Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed.

- Portugal, G. (2000). *Grupo de Estudos para o desenvolvimento da Educação de Infância – Infância e Educação – Investigação e Prática – nº1 – Janeiro, 2000 – Porto: Porto Editora.*
- Post, J., & Hohmann, M. (2011) *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens.* 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (org.), Tavares, J., Alarcão, I (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional.* Porto Editora.
- Simões, C. & Simões, H. (1997). Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. In. Sá-Chaves, I. (org.), Tavares, J., Alarcão, I (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional.* Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande.* Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord) et al. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação.

#### LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS:

- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2010-2013). Projeto Curricular [PC]. Porto.
- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2010-2013). Projeto Curricular de Agrupamento [PCA]. Porto.
- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2010-2013). Projeto Educativo [PE]. Porto.
- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2010-2013). Regulamento Interno [RI]. Porto.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica.* Tese de mestrado Estudos da Criança (repositório da Universidade do Minho). Braga, Portugal.
- Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico;*
- Decreto-lei nº 379/1997 de 27 de dezembro. *Ministério do Ambiente.*
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de abril. *Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº201-I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto, 2011-2012. *Grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada*. Porto.

Infantário Monfortinhos de Real (2012-2013). Projeto Curricular [PC]. Porto.

Infantário Monfortinhos de Real (2012-2015). Projeto Educativo [PE]. Porto.

Infantário Monfortinhos de Real (2012-2015). Regulamento Interno [RI]. Porto.

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. *Diário da República nº 166 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro – *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. *Diário da República nº 34 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República nº.º 167-1.ª série*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Ribeiro, D. & Araújo, S. (2012-2013). *Ficha Curricular*. Escola Superior de Educação – Instituto politécnico do Porto.

Unicef (2004). A convenção sobre os direitos das crianças. Acedido junho 2, 2013, em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

# Anexos



# Anexos Tipo A



**Anexo I – Narrativa Reflexiva Individual - De 18 de março de 2013**





## Narrativa reflexiva individual

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, foi-me proposta a realização de narrativas reflexivas mensais e individuais. A presente narrativa constitui o meu quinto momento reflexivo desde que iniciei a minha prática no terreno.

Usufro, então, deste quinto momento reflexivo para explorar o tópico relativo ao trabalho em equipa, tendo em conta que “a escola caminha para a cooperação profissional” (Perrenoud, 2000:79), todo o trabalho que tenho desenvolvido até ao momento resulta de um trabalho em equipa, nomeadamente, com o meu par pedagógico, com a orientadora cooperante (OC) e, ainda, com a assistente técnica presente na sala.

Em seguida, irei então explorar o referido tópico, referindo algumas das suas características e dos seus efeitos, elucidando ainda as mesmas através de exemplos reais, vivenciados ao longo da prática.

Citando Hohmann e Weikart (2009), estes afirmam que o “trabalho em equipa é um processo iterativo (...) de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p.130). Desta forma, este tipo de trabalho deverá realizar-se, respeitando os vários membros que nele participam. Quanto a mim, este valor é essencial e constitui a base para todo o trabalho que será desenvolvido. É necessário, então, respeitar as crenças, valores e opiniões dos vários intervenientes neste processo para que o trabalho em equipa seja frutífero e possa constituir uma mais-valia no processo de aprendizagem do indivíduo e ainda das crianças envolvidas, sendo fundamental a criação de “um clima de apoio entre os adultos [para que] a aceitação e confiança que sentem entre eles alastre às interações com as crianças” (Hohmann & Weikart, 2009:130).

Tal como refere Phyllida Parsloe (1981) as “equipes “individualistas” têm sérias desvantagens [relativamente às] equipes “coletivas” [estas] têm probabilidade de gerar uma gama mais ampla de abordagens e oferecer melhor apoio a seus membros” (Parsloe, 1981 po. cit. Goldschmied & Jackson, 2006:79). Tendo por base a premissa

mencionada anteriormente, é possível considerar o trabalho coletivo como uma mais-valia para todos os intervenientes nesse processo, pois tal como refere a autora, este permite um maior apoio entre aqueles que estão envolvidos nele, sendo ainda de referir que, o vocábulo “apoio” poderá surgir com múltiplos significados, pois além do apoio profissional que os membros de um trabalho em equipa disponibilizam uns aos outros é importante também referir o apoio emocional, que assume um papel bastante importante neste processo.

Dedico, então, o próximo parágrafo a uma reflexão sobre a constituição das equipas educativas presentes nas salas em que desenvolvo a minha prática. Primeiramente, farei referência à sala dos dois anos A, relativa à valência de creche, do Infantário Monfortinhos de Real e por fim, irei também refletir sobre a constituição da equipa da sala dos 4 anos, do contexto de pré-escolar, que integra no Jardim-de-infância de Aurélia de Sousa.

Relativamente à valência de creche, a equipa educativa da sala de atividades era constituída pela díade, a orientadora cooperante e ainda pela assistente técnica de ação educativa, apesar de a assistente técnica não participar nas reuniões de planificação semanal, pois estas realizavam-se num período que coincidia com a sua hora de pausa. No entanto, antes de terminar esta tarefa, partilhávamos todas as informações sobre as atividades que iríamos desenvolver e registávamos todas as sugestões que esta fizesse para enriquecer o nosso trabalho.

Faço agora referência ao trabalho desenvolvido no contexto atual em que me encontro, a sala de pré-escolar que integra o grupo de 4 anos do Jardim de Infância da Instituição Aurélia de Sousa. Neste contexto, as reuniões acontecem entre a díade e a OC, sendo que a assistente técnica não participa na reunião nem realiza sugestões sobre a mesma. No entanto, esta é avisada das atividades que vão acontecer para que, desta forma, possa também apoiar o trabalho que é realizado e desenvolvido durante a semana.

Os autores Hohmann e Weikart abordam também algumas das características relativas ao trabalho em equipa. Definem-no como ativo, apoiante e respeitador (p.130), em que os “membros da equipa dão e recebem apoio, falando à vez e ouvindo as ideias uns dos outros, o que lhes permite incorporar essas ideias no desenvolvimento de novas estratégias para trabalhar com as crianças” (Hohmann & Weikart, 2009:131). É desta forma que se tem desenvolvido o meu trabalho no contexto de pré-escolar. Por exemplo,

aquando das reuniões semanais de planificação, a díade reúne-se com a OC para partilhar ideias e observações realizadas. Na referida reunião de planificação, todos os intervenientes agem de forma respeitadora, ouvindo as opiniões dos diversos membros de forma a criar estratégias que apoiem o desenvolvimento das crianças.

Relativamente aos efeitos do trabalho em equipa, é importante salientar que este método de trabalho conduz os seus membros participantes a adquirirem competências profissionais, pois a partilha do “controlo com outros elementos da equipa [permitem que seja mais fácil] partilhar o controlo com as crianças”, por isso, este trabalho colaborativo, torna-se uma mais valia, sobretudo na formação de profissionais de educação. Este trabalho conduz a diversos efeitos mencionados por Hohmann e Weikart (2009), dos quais destaco “os membros da equipa ensinam e aprendem uns com os outros” (p.132).

Considero relevante destacar este tópico na medida em que as aprendizagens que realizei até ao momento derivaram, sobretudo, desta partilha entre os diversos membros que constituem a equipa educativa, sendo que não me refiro apenas à equipa educativa da sala de atividades, mas de toda a instituição. Esta partilha de saberes ocorre, muitas das vezes, através de conversas informais, constituindo momentos fundamentais para a minha formação. Por exemplo, quando integrei a sala dos 2 anos A, na instituição Monfortinhos de Real, eu e o meu par pedagógico solicitávamos diversas vezes não só a educadora mas também a assistente técnica para que nos dessem um feedback sobre a nossa postura e desempenho no contexto. O mesmo acontece no atual contexto, desta vez mais com a OC do que com a assistente. No entanto, a partilha acontece da mesma forma com a assistente para que possamos aprender mais sobre o grupo e sobre algumas estratégias específicas a adotar com algumas das crianças.

Cito Hohmann e Weikart (2009) que mencionam elementos de colaboração para guiar o trabalho em equipa, nomeadamente, estabelecer relações de apoio entre os adultos, recolher informação fidedigna sobre as crianças, tomar decisões de grupo sobre as crianças: interpretar observações e planificar o que fazer em seguida e por fim, tomar decisões de grupo sobre o trabalho de equipa (p. 136). Cada um dos tópicos anteriores refere estratégias para que os elementos mencionados sejam atingidos. ?

Relativamente ao primeiro elemento, é de salientar que para uma “equipa ser bem sucedida os seus membros necessitam construir relações de apoio entre eles” (Hohmann & Weikart 2009:136). Tendo por base esta premissa, é importante que existam relações

seguras e respeitosas entre os membros da equipa. Para que esta relação de confiança e segurança seja alcançada é necessário que todos os elementos façam um esforço para se compreenderem e respeitarem uns aos outros. Uma das estratégias já mencionadas que irei destacar é relativa à prática de uma comunicação aberta, entendida como uma conversa “honestas e directas” (Post & Hohmann, 2011:309). Considero que no início senti dificuldade em manter este tipo de conversa, durante as minhas reuniões com os vários elementos que constituem a equipa pedagógica na qual me integro, pois é difícil ser totalmente honesto ao chegar a um contexto novo em que, além de não conhecer as pessoas que iriam trabalhar comigo, também me sentia um pouco insegura acerca da forma como iria ser recebida. No entanto, desde o início que fui capaz de estabelecer este tipo de comunicação com o meu par pedagógico, pois desde cedo ambas fizemos um esforço para criarmos uma relação profissionalmente segura e de confiança.

Quanto ao elemento relativo à recolha de informação fidedigna sobre as crianças é importante salientar que as “equipas de educação pré-escolar trabalham diariamente em conjunto para recolher informação válida e preciso sobre a criança” (Hohmann & Weikart 2009:140). Desta forma, a observação permite “conhecer a criança” (Hohmann & Weikart 2009:141), sendo fundamental documentar todas essas observações para que depois cada elemento possa partilha-las com a equipa. Ao longo da prática, é esta uma das estratégias utilizadas com a equipa na qual que estou inserida, havendo regularmente uma partilha de informação e observações realizadas, não só em momento de reunião mas também através de conversas informais.

Quanto ao elemento, a equipa toma decisões de grupo sobre as crianças: interpretar observações e planificar o que fazer em seguida, é de ressaltar que é a “partir da reflexão (...) sobre a informação que a equipa gera estratégias” (Hohmann & Weikart 2009:144). É esta reflexão sobre os dados recolhidos na observação que permite à equipa educativa retirar conclusões e informações importantes e imprescindíveis acerca da interpretação de diversos momentos que a criança protagoniza, sendo ainda relevante toda esta reflexão para executar um processo de planificação que apoie o desenvolvimento da criança. É nesta linha que sigo a minha prática, sendo que estas reflexões, além de acontecerem com a OC, surgem diariamente em conversas informais com o meu par pedagógico.

Em relação ao último elemento, tomar decisões de grupo sobre o trabalho de equipa, é de referir que este elemento é fulcral para que todos os anteriores mencionados

funcionem (Hohmann & Weikart 2009:149). É, então, indispensável que se discutam papéis e expectativas, havendo partilha de responsabilidades e que haja tomada de decisões curriculares enquanto equipa/grupo (Hohmann & Weikart 2009:149). Neste tópico, farei então uma abordagem relativamente ao que se passa entre mim e o meu par pedagógico, pois tomamos sempre decisões em conjunto. Por exemplo, nas várias atividades que dinamizamos, seja em conjunto ou separadamente, discutimos quais os recursos que cada uma fica responsável por levar e desta forma, além de agilizarmos o trabalho, depositamos confiança uma na outra, fortificando a nossa relação profissional. Relativamente à dinâmica da díade, é de salientar que por vezes surgem também conflitos, no entanto, tal como refere Perrenoud “o conflito faz parte da vida (...)”, pois este “está no princípio de nossa autonomia e da individualização da nossa relação com o mundo” (p.90). Os conflitos são sempre ultrapassados através do diálogo e do respeito entre os elementos que constituem a díade.

Por fim, considero que o trabalho em equipa constitui uma mais-valia na minha formação profissional e pessoal, pois através da cooperação envolvida neste trabalho pude sentir-me mais confiante no trabalho, resultado das diversas relações de apoio que estabeleci sobretudo com o elemento integrante da minha díade, pois a partilha de informação e de aprendizagens que o trabalho em equipa nos permite realizar enriqueceu a minha formação.

Telma,  
fiz uma boa articulação teoria-prática,  
embora me pareceu que subordinou a  
prática à teoria. Seria importante um  
momento um pouco diferente: partir de  
situações da prática (rotinas, daquelas que  
geram dificuldades, dilemas, ansiedades...) e  
tentar dissecá-las considerando contributos  
técnicos.  
Seria também importante considerar a  
reflexão para a  
ação.

Telma Coelho

18 março de 2013

**Referências bibliográficas:**

- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2009). *Educar a Criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

**Anexo II – Planificação semanal – De 10 a 12 de dezembro de 2012**



As necessidades são sempre distintas, de semana para semana?

Nota: a presente reflexão não está impressa no formato final e reço por erro da gráfica.  
Isto reflete, de facto, o processo de aprendizagem!

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 10 a 12 de dezembro 2012

<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar um vocábulo a um objeto real;</li> <li>- Aquando da exploração da história "Sonho de Neve", foi visível a dificuldade do grupo em perceber que o nome de cada animal estava associado a um número;</li> <li>- O(H) demonstrou dificuldades em identificar algumas noções espaciais, como por exemplo, atrás e à frente. Relativamente às noções espaciais: em cima e em baixo, algumas crianças demonstraram dificuldade (H e AP).</li> </ul> <p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao mostrar as caixas às crianças, elas abriam-nas com o objetivo de encontrar algo dentro delas <sup>(17)</sup>;</li> <li>- Produzir sons com objetos não</li> </ul>	<p>Instituição: Infância Monfortinhos de Real Sala: 2 anos A</p>		<p>Equipa educativa: Educadora: Cláudia Silva Assistente técnica: Lucília Cunha Estagiárias/os: Sara Rocha (SR) e Telma Coelho (TC)</p>		
	<p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o desenvolvimento da capacidade de <u>autor regulação</u>;</li> <li>• Favorecer a aquisição e o alargamento do vocabulário;</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de compreensão da mensagem literária de uma história;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento de conceitos espaciais topológicos (à frente/atrás, em cima/por baixo);</li> <li>• Promover o desenvolvimento da capacidade de <u>representação</u> <sup>(16)</sup>. <i>que tipo?</i></li> </ul>				
<p>Manhã</p>	<p>Segunda-feira</p>	<p>Terça-feira</p>	<p>Quarta-feira</p>	<p>Quinta-feira</p>	<p>Sexta-feira</p>
	<p><sup>(1)</sup> Acolhimento</p>	<p><sup>(1)</sup> Acolhimento</p>	<p><sup>(1)</sup> Acolhimento</p>	<p><sup>(1)</sup> Acolhimento</p>	<p><sup>(1)</sup> Acolhimento</p>
	<p><sup>(2)</sup> Lanche da manhã</p>	<p><sup>(2)</sup> Lanche da manhã</p>	<p><sup>(2)</sup> Lanche da manhã</p>	<p><sup>(2)</sup> Lanche da manhã</p>	<p><sup>(2)</sup> Lanche da manhã</p>
	<p><sup>(3)</sup> Registo do fim de semana</p>	<p><sup>(10)</sup> Musical: "Músicos de Fraldas"</p>	<p><sup>(13)</sup> Atividade proposta pelo adulto: Exploração de uma história "Partilhar" e troca de objetos (TC)</p>	<p><sup>(14)</sup> Atividade proposta pelo adulto: Confeção de aletria a partir do símbolo representado no calendário do advento</p>	<p><sup>(15)</sup> Atividade proposta pelo adulto: Exploração de conceitos espaciais</p>
	<p><sup>(4)</sup> Atividade proposta pelo adulto: Exploração da história "Anjo Monfortinho" Construção dos postais de natal com recurso a diferentes técnicas de <u>plástica</u> (SR)</p>	<p><sup>(11)</sup> Atividade proposta pelo adulto: Ensaio para a festa de natal, a partir da manipulação de um dragão chinês</p>	<p>Dinamização da manhã pela díade</p>	<p><sup>(5)</sup> Tempo de escolha livre</p>	<p><sup>(5)</sup> Tempo de escolha livre</p>
	<p><sup>(5)</sup> Tempo de escolha livre</p>	<p><sup>(5)</sup> Tempo de escolha livre</p>	<p><sup>(5)</sup> Tempo de escolha livre</p>	<p><sup>(5)</sup> Tempo de escolha livre</p>	<p><sup>(5)</sup> Tempo de escolha livre</p>
<p><sup>(6)</sup> Higiene</p>	<p><sup>(6)</sup> Higiene</p>	<p><sup>(6)</sup> Higiene</p>	<p><sup>(6)</sup> Higiene</p>	<p><sup>(6)</sup> Higiene</p>	

maior coerência

convencionais;						
<p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No geral as crianças compreenderam a dinâmica do calendário do avento, por exemplo, o AC foi capaz de executar a tarefa proposta pelo adulto. Ao invés, o AP não conseguiu realizar a tarefa demonstrando dificuldades ao nível da compreensão;</li> <li>- A generalidade das crianças conseguiu acompanhar a música, associando o gesto à palavra, à exceção do AP;</li> <li>- Na atividade dos blocos, as crianças foram capazes de encontrar as caixas através da identificação da sua fotografia;</li> <li>- Na atividade de exploração da história "Sonho de Neve" identificaram os animais que já tínhamos explorado em atividades anteriores;</li> </ul>	Tarde	Almoço				
		<p><sup>(7)</sup>Sesta <sup>(6)</sup>Higiene <sup>(8)</sup>Lanche da tarde <sup>(9)</sup><b>Dinamização da área da biblioteca</b></p>	<p><sup>(7)</sup>Sesta <sup>(6)</sup>Higiene <sup>(8)</sup>Lanche da tarde <sup>(12)</sup>Tempo de escolha livre /continuação dos trabalhos iniciados</p>	<p><sup>(7)</sup>Sesta <sup>(6)</sup>Higiene <sup>(8)</sup>Lanche da tarde <sup>(12)</sup>Tempo de escolha livre /continuação dos trabalhos iniciados</p>	<p><sup>(7)</sup>Sesta <sup>(6)</sup>Higiene <sup>(8)</sup>Lanche da tarde <sup>(12)</sup>Tempo de escolha livre /continuação dos trabalhos iniciados</p>	<p><sup>(7)</sup>Sesta <sup>(6)</sup>Higiene <sup>(8)</sup>Lanche da tarde <sup>(12)</sup>Tempo de escolha livre /continuação dos trabalhos iniciados</p>

↳ Nos especificar tanto... considerar áreas de desenvolvimento<sup>2</sup> aprendizes para mais apls.

- É visível a aquisição de algumas noções espaciais, nomeadamente, dentro e fora;						
---	--	--	--	--	--	--

**Decisões pedagógicas:**

<sup>(16)</sup> Este objetivo será trabalhado através de uma dança que as crianças irão reproduzir à medida que manipulam o dragão.

<sup>(17)</sup> Após refletirmos sobre o interesse das crianças em explorar o conteúdo das caixas aquando da atividade de criação dos blocos, decidimos que futuramente iremos realizar uma atividade de jogo heurístico, nomeadamente, o “Cesto dos Tesouros”.

**Enquadramento nas experiências-chave de High/Scope:**

- 1- Relações sociais;
- 2- Sentido de Si Próprio; Relações sociais;
- 3- Comunicação e linguagem;
- 4- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Representação criativa; Movimento; Comunicação e Linguagem;
- 5- Sentido de Si Próprio; Representação criativa; Movimento; Espaço; Explorar objetos;
- 6- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais;
- 7- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais;
- 8- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais;
- 9- Relações Sociais; Comunicação e Linguagem;
- 10- Música; Tempo;
- 11- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Movimento; Música;
- 12- Sentido de Si Próprio; Representação criativa; Movimento; Espaço; Explorar objetos;
- 13- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Comunicação e Linguagem; Exploração de objetos;
- 14- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Comunicação e Linguagem; Movimento; Exploração de objetos;
- 15- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Comunicação e Linguagem; Movimento; Espaço;

**Organização do espaço:**

- Área de acolhimento (manta): 3, 4, 10, 13;
- Área da expressão plástica: 4, 14;
- Área da biblioteca: 9;
- Todas as áreas: 5, 12;
- Sala dos 3 anos: 1;
- Refeitório: 8, 11, 15;

- Cozinha: 14;
- Quarto de banho: 6;
- Sala de atividades: 2, 3, 7;

Organização dos materiais:

3- Caderno de registo do fim-de-semana;

4- História "O Anjo Monfortinho", cartolinas, lã, tintas, cola, esponjas, pinceis, materiais de desperdício, tecidos;

9- Cancioneiro, livros;

11- Dragão, música tradicional chinesa;

13- História "partilhar", objetos trazidos pelas crianças, caixa;

14- Aletria, ovos, leite, limões, canela, açúcar, panela, colheres, pratos;

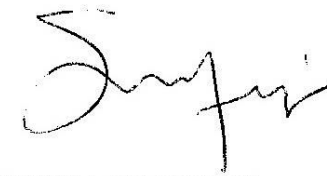
Organização do grupo:

- Grande grupo: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15;
- Pequeno grupo: 4, 5, 12;

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Educadora Cláudia Silva; Estagiárias: Sara Rocha e Telma Coelho; Equipa pedagógica

**Anexo III – Planificação semanal - De 20 a 24 de maio de 2013**




**PLANIFICAÇÃO SEMANAL de: 20 a 24 de maio 2013**
**Necessidades de aprendizagem evidenciadas:**

- As crianças necessitam compreender e cumprir as regras da sala;
- Algumas crianças, nomeadamente, Ro, R, M, D, demonstram algumas dificuldades ao nível da comunicação oral;
- A V apresenta a necessidade de se integrar no grupo;
- Afirma-se necessário desenvolver a capacidade de auto-regulação tanto ao nível do pequeno e grande grupo, como individual;
- Algumas crianças demonstram dificuldade ao nível do sentido de ritmo, nomeadamente, M, L, Ro, D;
- Algumas crianças demonstram pouca iniciativa/interesse na elaboração de registos.
- O D e o M

 Instituição: Jardim de Infância Aurélia de Sousa  
 Sala: 4 anos

 Equipa educativa:  
 Educadora: Conceição Dias Assistente técnica: Eva  
 Estagiárias/os: Sara Rocha (SR) e Telma Coelho (TC)

**Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:**

- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de reflexão e do pensamento crítico;
- Promover o desenvolvimento da motricidade global: deslocamentos, equilíbrio e lateralidade;
- Promover o desenvolvimento da motricidade fina: movimento de pinça;
- Promover o desenvolvimento da capacidade óculo manual;
- Promover o desenvolvimento da memória auditiva;
- Promover o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral;
- Promover o desenvolvimento da produção da linguagem oral;

**Manhã**

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
(1) Acolhimento	(1) Acolhimento	(1) Acolhimento	(1) Acolhimento	(1) Acolhimento	(1) Acolhimento
(2) Marcação de presenças	(2) Marcação de presenças	(2) Marcação de presenças	(2) Marcação de presenças	(2) Marcação de presenças	(2) Marcação de presenças
(3) Higiene	(3) Higiene	(3) Higiene	(3) Higiene	(3) Higiene	(3) Higiene
(4) Lanche da manhã	(4) Lanche da manhã	(4) Lanche da manhã	(4) Lanche da manhã	(4) Lanche da manhã	(4) Lanche da manhã
(5) Atividade de jogo espontâneo no exterior	(5) Atividade de jogo espontâneo no exterior	(5) Atividade de jogo espontâneo no exterior	(5) Atividade de jogo espontâneo no exterior	(5) Atividade de jogo espontâneo no exterior	(5) Atividade de jogo espontâneo no exterior
(6) <b>Atividade proposta pelo adulto: Construção do painel da orquestra</b>	(10) <b>Atividade proposta pelo adulto: Construção do painel da orquestra (continuação)</b>	(12) <b>Atividade proposta pelo adulto: Divulgação de resultados no âmbito do trabalho de projeto</b>	(14) <b>Atividade proposta pelo adulto: Jogos de expressão motora</b>	(16) <b>Atividade proposta pelo adulto: Atividade "Conta-me histórias" e avaliação do cumprimento das tarefas da semana</b>	
(7) Atividades de jogo	(7) Atividades de jogo	(7) Atividades de jogo	(7) Atividades de jogo		

<p>demonstram pouca iniciativa em participar nas atividades em geral; No geral, as crianças necessitam desenvolver a capacidade de concentração/escuta.</p> <p><b>Interesses evidenciados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>~ Na área de expressão musical: na exploração de novas músicas e instrumentos;</li> <li>~ O D revela grande interesse por uma personagem animada (sonic);</li> <li>~ O F revela grande interesse por uma personagem animada (spiderman);</li> <li>~ O L e a L revela grande interesse por atividades na área de expressão plástica, mais especificamente ao nível do desenho livre.</li> <li>~ O L e o L demonstram interesse em realizar/observar truques de magia;</li> <li>~ O L revela interesse em participar nos</li> </ul>		espontâneo <sup>(3)</sup> Higiene	espontâneo <sup>(3)</sup> Higiene	espontâneo <sup>(3)</sup> Higiene	<sup>(7)</sup> Atividades de jogo espontâneo <sup>(3)</sup> Higiene	<sup>(7)</sup> Atividades de jogo espontâneo <sup>(3)</sup> Higiene
	<b>Tarde</b>	<b>Almoço</b>				
	<sup>(8)</sup> <b>Atividade proposta pelo adulto: Construção e decoração das claves de sol</b>  <sup>(3)</sup> Higiene  <sup>(9)</sup> Lanche da tarde	<sup>(11)</sup> <b>Atividade proposta pelo adulto: Ensaio da música "A nossa Orquestra"</b>  <sup>(3)</sup> Higiene  <sup>(9)</sup> Lanche da tarde	<sup>(13)</sup> <b>Atividade proposta pelo adulto: Apresentação da música "A nossa Orquestra" à comunidade educativa</b>  <sup>(3)</sup> Higiene  <sup>(9)</sup> Lanche da tarde	<sup>(15)</sup> <b>Atividade proposta pelo adulto: Jogo desenvolvido no âmbito do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: fonética</b>  <sup>(3)</sup> Higiene  <sup>(9)</sup> Lanche da tarde	<sup>(17)</sup> <b>Atividade proposta pelo adulto: Avaliação do cumprimento das tarefas da semana e arrumação dos trabalhos realizados pelas crianças</b>  <sup>(3)</sup> Higiene  <sup>(9)</sup> Lanche da tarde	

<p>vários registos propostos aquando do desenvolvimento das várias atividades;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- A V, D, C, M, L, T, L, demonstraram interesse em realizar construções em plasticina;</li><li>- O L, D, F, C e L demonstram um grande interesse em utilizar o jogo dos polydrons;</li><li>- No geral, as crianças, demonstraram interesse pela história "O João e o pé de feijão";</li><li>- No geral, as crianças demonstraram interesse na dramatização de fantoches;</li><li>- No geral, as crianças demonstraram interesse em manipular os fantoches;</li><li>- No geral, as crianças demonstraram interesse em plantar o feijoeiro;</li><li>- No geral, as crianças demonstram bastante interesse pela área das ciências;</li></ul>						
--	--	--	--	--	--	--

<p>- O L, a L, e a P demonstraram interesse em realizar experiências no âmbito ciências;</p> <p>- A V e o L demonstraram um grande interesse em pesquisar sobre a orquestra;</p> <p>- As crianças demonstram interesse em cantar a música "O Girassol";</p> <p>- O T demonstra bastante interesse pela música "A nossa Orquestra";</p> <p>- O L demonstrou interesse em conhecer os instrumentos que fazem parte da orquestra, produzindo, com a colaboração da mãe, um registo com toda a informação;</p> <p>-- O R demonstra interesse em explorar conteúdos com recurso ao computador;</p> <p>-O R, D, L, D, T, C, M e a V demonstraram interesse em elaborar o registo da atividade da orquestra com recurso à massa de</p>						
---	--	--	--	--	--	--

<p>moldar;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- No geral, as crianças demonstraram interesse em descobrir quais os instrumentos que constituem a orquestra e o que é um maestro;</li><li>- O R demonstra interesse em atividades desenvolvidas no âmbito da expressão musical, nomeadamente, na exploração de músicas com acompanhamento instrumental.</li></ul> <p><b>Aprendizagens evidenciadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Após a exploração dos políedros, algumas crianças foram capazes de nomear as suas construções, utilizando conceitos matemáticos, nomeadamente, "pirâmide" e "cubo";</li><li>- No momento dedicado a uma atividade desenvolvida no âmbito de expressão musical, dinamizado pelo pai da L, no geral, as crianças</li></ul>						
--	--	--	--	--	--	--

FPS?

<p>foram capazes de cantar as várias músicas que integram no cancionário da sala de atividades.</p> <p>- Através da exploração dos sons dos instrumentos, várias crianças foram capazes de identificar os instrumentos correspondentes, nomeadamente o R, R, L, F, L, e T;</p> <p>- No geral, as crianças são capazes de nomear os vários instrumentos que integram a orquestra;</p> <p>- No geral, as crianças foram capazes de cantar a música "Eu tenho um amigo" após a exploração da mesma.</p>						
--	--	--	--	--	--	--

**Decisões pedagógicas:**

**Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:**

- 2 - Formação pessoal e social; Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
- 5 - Formação pessoal e social; Expressão e comunicação: Domínio da expressão motora;
- 6 - Formação pessoal e social; Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Domínio da expressão plástica;
- 8 - Formação pessoal e social; Expressão e comunicação: Domínio da expressão plástica;
- 10 - Formação pessoal e social; Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Domínio da expressão plástica;
- 11 - Formação pessoal e social; Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Domínio da expressão musical;
- 12 - Formação pessoal e social; Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
- 13 - Formação pessoal e social; Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Domínio da expressão musical;

- 14 - Formação pessoal e social; Expressão e comunicação: Domínio da expressão motora;  
15 - Formação pessoal e social; Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;  
16 - Formação pessoal e social; Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;  
17 - Formação pessoal e social; Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;

**Organização do espaço:**

- Área de reunião: 2; 11; 12; 15; 16;
- Área da expressão plástica: 4; 6; 8; 10;
- Todas as áreas: 7;
- Refeitório: 9;
- Quarto de banho: 3;
- Espaço exterior: 5;
- Sala de atividades: 17;
- Instituição: 13; 14.

**Organização dos materiais:**

- 6 – Desenhos produzidos pelas crianças; papel de cenário, material de expressão plástica;  
8 – Claves de sol em cartão, material de expressão plástica, materiais de desperdício;  
10 – Desenhos produzidos pelas crianças; papel de cenário, material de expressão plástica;  
11 – Música “A nossa Orquestra”, Instrumentos (tambor, caixinha, pandeireta, pratos), computador, colunas;  
12 – Informação recolhida pelas crianças;  
15 – Jogo;  
16 – Livro trazido por uma das crianças.

**Organização do grupo:**

- Grande grupo: 1; 2; 5; 6; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17;
- Pequeno grupo: 5; 7; 11; 14;
- Individual: 2; 3; 4; 5; 6; 8; 10; 12; 16; 17.

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Educadora Conceição Dias; Estagiárias: Sara Rocha e Telma Coelho; Equipa pedagógica



**Anexo IV** – Grelha de Avaliação Reguladora sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada





ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO DO PORTO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
2012-2013

AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

COMPETÊNCIA-CHAVE

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

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

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.	Dar continuidade ao investimento realizado até ao momento, partindo de aspetos e atitudes enquadrados de referência para a observação da criança em Educação Pré-escolar			X		
	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.	Incrementar a competência observacional de forma a complementar as necessidades das crianças de modo mais individualizado. Investir em competências de observação em grande grupo.				X	
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.	Referenciar a interpretação das situações educativas considerando o processo de aprendizagem profissional		X			
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.	Dar continuidade ao trabalho desenvolvido até ao momento.		X			
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.	Reforço da dimensão crítica da hetero-observação.				X	

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO

Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
<p>Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.</p> <p>Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares</p>	<p>Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.</p>	<p>Reforçar os conhecimentos sobre o desenvolvimento típico das crianças.</p>			X		
	<p>Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.</p>	<p>Dar continuidade à ação desenvolvida.</p>			X		
	<p>Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.</p>	<p>Reforçar a diversificação de estratégias. Construção de recursos pedagógicos.</p>			X		
	<p>Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.</p>	<p>Melhorar a capacidade de identificar aprendizagens realizadas pelas crianças nos vários domínios de conhecimento (avaliação).</p>			X		
	<p>Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.</p>	<p>Dar continuidade à ação desenvolvida.</p>		X			
	<p>Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.</p>	<p>Reforçar o investimento na planificação de atividades que atendem à diferenciação pedagógica.</p>			X		

Competências	DOMÍNIO DA AÇÃO						
	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
<p>Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.</p> <p>Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.</p> <p>Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.</p> <p>Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.</p> <p>Desenhejar ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.</p> <p>Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.</p>	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.	Investir na organização do espaço.			X		
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.	Introduzir maior autonomia ao nível da gestão das rotinas.			X		
	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia).	Dar continuidade à ação desenvolvida. Investimento ao nível das competências de estimulação.	X				
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.	Reforço da diversificação de estratégias.			X		
	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.	Início da experimentação do trabalho de projeto.					
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.	Dar continuidade à ação desenvolvida.		X			
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.	Investir na articulação com recursos da comunidade.		X			
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.	Reforçar o intercâmbio entre salas e salas.		X			
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.	Dar continuidade à ação desenvolvida.	X				

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Problematicar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.	Reforço da dimensão prospetiva da reflexão - para a ação. Análise reflexiva do processo de desenvolvimento de competências.			X		
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.	DAR continuidade à ação desenvolvida. Reforçar a pesquisa autónoma de Referentes teóricos.			X		
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.	Reforçar a dimensão crítica e indagadora da reflexão.			X		
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional.	DAR continuidade à ação desenvolvida.		X			
	Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.						

Porto, 30 de janeiro de 2013

Telma Coelho

Formando/a

Cláudia Cardoso

Educador/a cooperante

Imyry

Supervisor/a da ESE

Sara Rocha  
Ana Luísa Mendes Avancado  
Ana Filipa Cruz Regalado

Equipa de estagiários/as

**Anexo V – Grelha de Avaliação Final sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada**



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
2012-2013

AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

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

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

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

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO

Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.  Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.			X			
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.			X			
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.			X			
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.			X			
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.			X			
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.			X			

DOMÍNIO DA AÇÃO

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

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.				+		
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.				+		
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.					X	
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional.				X		
	Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.				X		

Porto, 13 de junho de 2013

Telma Coelho

Formando/a

Pa. Conceição Dias

Educador/a cooperante

Luís Filipe

Supervisor/a da ESE

Sara Leonor Oliveira Rocha  
Ana Luísa Mendes Oliveira  
Ana Filipa Cruz Gonçalves

Equipa de estagiários/as