

Sara Figueiredo da Silva

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

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

julho

20**14**

# MM

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

julho 2014

Sara Figueiredo da Silva

## **Relatório de Estágio de Qualificação Profissional (Educação Pré-Escolar)**

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Orientação:

Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação:

Mestre Carlos Jorge De Sá Pinto Correia

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

## **AGRADECIMENTOS**

Toda a aprendizagem realizada ao longo deste ano foi possível devido àqueles que me acompanharam e me apoiaram. Neste sentido, serve o presente texto para agradecer a todos que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

Em primeiro lugar, à minha mãe, Rosa Figueiredo, que é a principal responsável por ter chegado onde cheguei. Obrigada por tudo aquilo que sou hoje. Pela paciência, pela compreensão, pela motivação e pelo apoio em todos os momentos.

Aos meus avós, Maria Silva e Fernando Figueiredo, que são também uma grande ajuda e sem eles nada disto seria possível. Obrigada por todo o apoio, disponibilidade e paciência.

Ao meu par pedagógico, Marlene Gomes, por todos os momentos passados ao longo deste ano. Agradeço a paciência, a motivação, a compreensão, a partilha e sobretudo a amizade. Obrigada por ser companheira neste percurso no qual tanto crescemos a nível não só profissional, mas também pessoal.

Às minhas colegas de casa, Margarida Marques, Margarida Sampaio e Daniela Mosa, que nestes últimos quatro anos em que morei na cidade do Porto foram um grande apoio. Sair da nossa casa e da nossa terra nem sempre é fácil. Obrigada por terem transmitido tantas vezes a força que precisei.

A todos os meus amigos pela compreensão nos momentos mais complicados, pelo apoio e pela motivação que sempre me deram para seguir em frente. Obrigada por acreditarem em mim e por toda a força e coragem.

Aos colegas de turma, quer da licenciatura, quer do mestrado, que me apoiaram, auxiliaram e deram bons exemplos. Obrigada por me mostraram, não raras vezes, o que é realmente ser Educador.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Porto, em particular à coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Doutora Deolinda Ribeiro, e ao coorientador e supervisor, Mestre Carlos Jorge Correia, pela disponibilidade, pelo exemplo, pelas partilhas e pelos ensinamentos. Com certeza foram cruciais no que diz respeito à minha formação quer pessoal, quer profissional.

A todos aqueles com os quais me cruzei na instituição de estágio e com os quais tanto aprendi. Desde a educadora cooperante, Isabel Tavares, até às auxiliares de ação educativa. Todas foram fundamentais neste caminho recheado de aprendizagens.

Por último, mas assumindo um papel basilar, às crianças com as quais tive o prazer e o privilégio de trabalhar. Sem elas nada disto fazia sentido. Agradeço por terem sido a maior motivação para todas as ações realizadas ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada. Obrigada por todo o carinho e todas as atitudes que, ainda que sem intenção, me fizeram ter cada vez mais a certeza que tudo isto vale a pena. É indescritível o contributo que cada uma delas deu para o meu crescimento pessoal e profissional.

Obrigada a todos que se cruzaram comigo durante este percurso e que, de alguma forma, contribuíram para o enriquecer cada vez mais.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, incluída no 2º ciclo de estudos, nomeadamente no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Tem como finalidade refletir, de uma forma crítica, acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Para que a estagiária pudesse desenvolver competências relacionadas com o saber agir em ação, foi fundamental partir de um quadro concetual rigoroso e adaptado ao nível educativo em questão. Neste sentido, revelou-se imprescindível adotar uma postura investigativa e reflexiva, que lhe permitisse adequar as ações a cada criança do grupo, tendo, desta forma, uma prática baseada na diferenciação pedagógica.

Para desenvolver práticas baseadas nessa postura investigativa e reflexiva referida anteriormente, revelou-se crucial para a mestranda basear-se na metodologia de investigação-ação. Assim, houve, constantemente, momentos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que contribuíram para a construção de um perfil de desempenho profissional.

Por fim, importa referir a perspetiva sócio construtivista da educação, a qual foi tida sempre em consideração ao longo do estágio. Esta é uma perspetiva que não está só relacionada com as práticas da formanda, mas privilegia, sobretudo, o desenvolvimento da criança, sendo que esta assume um papel ativo na construção dos seus próprios conhecimentos.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar, desenvolvimento profissional, investigação-ação, sócio construtivismo



## **ABSTRACT**

This report comes as part of the course of Teaching Practice Supervised in Preschool Education, included in the 2<sup>nd</sup> study cycle, specifically the Masters in Preschool Education and Teaching 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education of the Escola Superior de Educação of the Instituto Politécnico do Porto. The goal is to reflect in a critical way, about the pedagogical practices developed.

In order to develop the trainee's skills related to knowing how to act in action, it was essential to part from a rigorous and tailored concept to the concerned educational level. Therefore, it was crucial to adopt an investigative and insightful thinking, enabling her to adapt the actions to each child of the group, and thus a practice-based pedagogical differentiation.

To develop practices based on that investigative and reflective attitude mentioned above, it was vital for the master's degree to be based on action research methodology. So, there were, constantly, moments of observation, planning, action, evaluation and reflection, which contributed to the construction of a professional performance profile.

Finally, it's important to mention the social constructivist perspective of education, which has always been taken into account during the internship. This is a perspective that is not only related to the practices of the trainee, but focuses mainly a child's development, who assumes an active role in constructing their own knowledge.

**Keywords:** Preschool Education, professional development, action-research, social constructivism



# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	I
RESUMO .....	III
ABSTRACT.....	V
LISTA DE ANEXOS .....	VIII
LISTA DE FIGURAS.....	X
LISTA DE ABREVIÇÕES .....	XI
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL .....	5
1.1. FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA.....	8
1.2. O EDUCADOR DE INFÂNCIA.....	11
1.3. MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....	15
1.4. A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	22
CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	27
CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO .....	35
REFLEXÃO FINAL .....	49
REFERÊNCIAS .....	53
BIBLIOGRÁFICAS.....	53
DOCUMENTAIS .....	57
LEGAIS.....	57
SITOGRAFICAS .....	58
ANEXOS.....	59
ANEXOS TIPO A .....	61
ANEXOS TIPO B.....	93

## **LISTA DE ANEXOS**

### **ANEXOS TIPO A**

**Anexo A1:** Exemplar de planificação semanal

**Anexo A2:** Exemplar de guião de pré-observação

**Anexo A3:** Exemplar de narrativa colaborativa

**Anexo A4:** Narrativa individual

**Anexo A5:** Grelha de avaliação intermédia

**Anexo A6:** Grelha de avaliação final

### **ANEXOS TIPO B**

**Anexo B1:** Esquema do trabalho de projeto

**Anexo B2:** Mapa do concelho do Porto

**Anexo B3:** Quadro das instituições

**Anexo B4:** Quadro de Escolas pertencentes ao AEC

**Anexo B5:** Quadro dos Agrupamentos Horizontais

**Anexo B6:** Organograma do AEC

**Anexo B7:** Logótipo institucional

**Anexo B8:** Esquema de parcerias

**Anexo B9:** Planta do Jardim de Infância

**Anexo B10:** Quadro de Recursos Humanos: Pessoal Docente e Não Docente

**Anexo B11:** Planta da sala de atividades

**Anexo B12:** Planificações

**Anexo B13:** Guiões de Pré-Observação

**Anexo B14:** Narrativas Colaborativas

**Anexo B15:** Mapa concetual sobre a tabela de comportamento

**Anexo B16:** Fotos da tabela de comportamento

**Anexo B17:** Mapa conceitual sobre a “Caixa Mágica”

**Anexo B18:** Foto da “Caixa Mágica”

**Anexo B19:** Mapa conceitual sobre as dramatizações

**Anexo B20:** Fotos da dramatização da “Carochinha”

**Anexo B21:** Fotos da dramatização “Os três Porquinhos”

**Anexo B22:** Mapa conceitual sobre o piquenique

**Anexo B23:** Fotos do piquenique

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1:</b> Estádios de Desenvolvimento de Educadores de Infância, segundo Katz.....	12
<b>Figura 2:</b> Espiral de Investigação-Ação.....	23

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

AEC – Agrupamento de Escolas do Cerco

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

GPO – Guião de Pré-Observação

IPP – Instituto Politécnico do Porto

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

UC – Unidade Curricular



## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), integrada no 2º ciclo de estudos, nomeadamente no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP) surge o presente relatório de estágio que visa expor, de uma forma crítica e reflexiva, o caminho percorrido ao longo do estágio e que contribuiu para a construção do saber docente.

Com vista ao desenvolvimento de competências relacionadas com o saber docente, decorreu a PPS no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) entre fevereiro de 2014 e junho do mesmo ano, na EB/JI no Falcão, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Cerco (AEC), nomeadamente na sala D, com crianças de três anos. Importa ainda referir que o percurso desenvolveu-se em díade de formação, ou seja, ao longo do estágio estiveram duas estagiárias (a mestranda e o seu par pedagógico) na sala de atividades referida, que desenvolveram um trabalho colaborativo e de entreajuda.

Neste sentido, importa fazer referência às competências que devem ser desenvolvidas por um estudante que frequente a PPS em EPE e que estão referenciadas na ficha curricular da UC. Entende-se por competência a “*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*” (Perrenoud, 2008, p.15). Assim, pretende-se que o/a estudante: i) mobilize conhecimentos científicos, pedagógicos e culturais, para que seja capaz de sustentar as suas ações; ii) recorra a diferentes estratégias pedagógicas, demonstrando saber pensar e agir nos contextos educativos; iii) adote uma postura investigativa e reflexiva, de modo a adaptar-se a cada contexto e a facilitar a tomada de decisões; iv) em conjunto com a comunidade educativa e outros públicos, construa saberes profissionais, com recurso a projetos de investigação sobre a prática; e v) construa as suas competências socioprofissionais e pessoais, de acordo com uma prática fundamentada e reflexiva e recorrendo à problematização das exigências da prática profissional (Ribeiro, 2013). Importa ainda fazer referência ao Decreto-Lei nº 43/2007 que visa uma relação estreita entre a qualidade da educação e os resultados de aprendizagem e a qualidade de qualificação dos Educadores.

Ao longo de todo o estágio foi fulcral o trabalho de colaboração existente com os professores da ESE do IPP, com todos aqueles com os quais trabalhamos nas instituições

de estágio, com os colegas de turma, mas, essencialmente, com o par pedagógico, com a orientadora cooperante e com o supervisor institucional. O trabalho colaborativo permite “analisar colaborativamente a qualidade dos serviços prestados e, através de processos de investigação-ação, entrar numa dinâmica de desenvolvimento organizacional que venha a ter impacto no desenvolvimento dos profissionais e nas aprendizagens curriculares das crianças” (Formosinho, 2000, p.16). Esta prática assumiu-se como uma estratégia essencial para a construção do perfil de desempenho profissional, uma vez que possibilitou o confronto com diferentes pontos de vista, que por sua vez permitiu tomadas de decisão mais fundamentadas, refletidas e conscientes.

Como já foi referido, o presente relatório pretende contextualizar, de uma forma crítica, reflexiva e articulada, o percurso formativo da estudante, demonstrando as competências desenvolvidas ao longo da PPS. Para isso, serão mobilizados saberes teóricos, regulamentação legal e institucional que sustentaram a prática pedagógica e que permitiram a adequação das atividades às necessidades e aos interesses das crianças. No entanto, esta adequação, exigiu também uma constante observação e reflexão para, na e sobre a ação, que se enquadra na metodologia de investigação-ação, a qual contribuiu em grande escala para o percurso formativo. Neste sentido, considera-se que a criança foi sempre o centro das ações desenvolvidas e que a postura adotada baseou-se na perspetiva sócio construtivista da educação.

Posto isto, importa agora fazer referência à forma como o relatório está organizado. Este é composto por três capítulos, uma reflexão final, referências e respetivos anexos.

No primeiro capítulo, nomeadamente o enquadramento teórico-legal, são referidos os principais referentes teóricos que sustentaram as práticas desenvolvidas durante o estágio. Este está estruturado em subcapítulos, para tornar a leitura mais simples e explícita. Neste sentido, as temáticas outorgadas a cada subcapítulo são: a formação pessoal e social da criança, o educador de infância, os modelos curriculares para a educação de infância e a metodologia de investigação-ação.

Quanto ao segundo capítulo, é feita uma breve caracterização da instituição onde foi realizado o estágio, nomeadamente na EPE, bem como dos aspetos que se considerem importantes para justificar determinadas opções tomadas e ainda para uma melhor compreensão do ambiente educativo. No referido capítulo estão também elencadas as metodologias de investigação utilizadas para obter as informações referidas no mesmo.

O terceiro capítulo refere-se à descrição e análise de algumas das atividades desenvolvidas no Jardim de Infância (JI). Será também feita uma reflexão acerca das ações

descritas, com o objetivo de evidenciar as aprendizagens desenvolvidas, quer pela mestrandas, quer pelas crianças. Poderão também ser apresentadas propostas de transformação de alguns aspetos em determinadas atividades.

A reflexão final diz respeito ao momento no qual são explicitados os contributos da PPS, para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Além disso, serão também explanadas as potencialidades e os constrangimentos encontrados durante o percurso formativo.

De seguida, encontram-se as referências, das quais destacam-se as bibliográficas, as documentais, as legais e as sitográficas, as quais constituíram o pilar que sustentou todos os capítulos supracitados. É de salientar que alguns destes referentes foram facultados pelos professores da ESE do IPP, enquanto outros resultaram de pesquisas autónomas.

Por fim, os anexos têm como função complementar o que vai sendo dito no relatório. Salienta-se apenas o facto de haver anexos do tipo A e do tipo B, que correspondem, respetivamente, aos anexos impressos e aos anexos digitais.

Para que o presente relatório pudesse ser elaborado, foi crucial uma pesquisa ativa de referências teóricas, quer ao longo do estágio para sustentar as práticas desenvolvidas, quer aquando da sua realização, para a concetualização de determinados conceitos. Após uma revisão bibliográfica, houve autores que se demonstraram fundamentais para a realização do estágio e para a elaboração do presente relatório, tais como: Lídia Máximo-Esteves, Albano Estrela, Júlia Oliveira-Formosinho, João Formosinho, Isabel Alarcão, Sérgio Niza, Dalila Lino, Mary Hohmann, David Weikart, Teresa Vasconcelos, entre outros. Apenas desta forma, foi possível a construção de um relatório devidamente sustentado e no qual são explicitadas as competências desenvolvidas que levaram à construção de um perfil de desempenho profissional.



## CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Ao longo deste capítulo irão ser focados os referentes teóricos e legais que sustentaram as práticas ao longo do estágio em EPE e que permitiram construir competências relacionadas com o saber agir em ação, ou seja, com o perfil de desempenho profissional, o qual deve valorizar, “de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional” (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, p.1321).

Inicialmente importa fazer uma breve contextualização da EPE em Portugal, para que a partir da sua evolução sócio-histórica se possa compreender a atualidade.

A evolução sócio-histórica da EPE está diretamente relacionada com a “evolução do contexto sociopolítico que Portugal sofreu durante os últimos anos” (Cardona, 1997, p.13)

Apesar de a primeira instituição destinada a este nível de ensino ter sido criada em 1834, apenas nos anos 70, isto é, mais de um século depois, é que se verificou um grande desenvolvimento na EPE. Somente nesta época foi criada uma rede pública de jardins de infância, orientados pelo Ministério da Educação. Esta demora deveu-se, sobretudo, à desvalorização que a EPE sofreu ao longo do Estado Novo, período durante o qual o Ministério da Educação esteve inativo, sendo a Segurança Social e as iniciativas privadas a assumirem o papel de reguladoras (Cardona, 1997).

Com a implementação da 1ª República, a educação passou a ser considerada como um meio privilegiado para o desenvolvimento socioeconómico do país. Assim, foi aberto um JI em Lisboa, que corroborava a intenção que os republicanos tinham de instruir e preparar as crianças para a escolarização futura. No entanto, devido à crise económica e à agitação política sentidas neste período, uma grande parte das ideias, não passaram de intenções (*idem*).

Seguiu-se o período do Estado Novo, no qual, como já foi referido, a EPE voltou a ser desvalorizada. Nesta fase considerava-se que a educação das crianças pequenas devia ficar a cargo das mães de família, devendo estas ficar em casa. Assim, as instituições de EPE, dependentes do Estado, assumiam uma função assistencial e, eram por isso depreciadas. A partir dos anos 60, apesar de estarem enquadrados no Estado Novo, foram sentidas algumas mudanças. Verificou-se uma maior abertura política e, simultaneamente, uma evolução da estrutura social, que implicou a criação de novas instituições, levando a uma valorização da EPE (*ibidem*).

Em 1974, devido à revolução, marca-se o início de um novo período, no qual a concepção de educação de infância se alterou.

Para além de se continuar a defender a importância de a educação ter sempre em conta as características psicológicas das crianças, começa a ser cada vez mais valorizada a importância de serem igualmente consideradas as suas características sociológicas, valorizando-se as suas vivências familiares e a necessidade de estas serem integradas como conteúdos fundamentais das práticas educativas (Cardona, 1997, p.16).

Em 1978 foi criada a rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação. No entanto, devido a várias incompatibilidades relacionadas com as tentativas de definição de uma política socioeducativa articuladas com os diferentes serviços responsáveis, foram criadas duas redes oficiais: uma dependente do Ministério da Educação e que recebe crianças a partir dos três anos de idade; e outra dependente da Segurança Social, que recebe também crianças com menos de três anos (Cardona, 1997).

O estatuto dos jardins de infância, constitui um documento legal criado em 1979 que define a EPE como o “início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado” (Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de dezembro, Capítulo I, Artigo 1º, p.301). O mesmo decreto elenca os objetivos fundamentais da EPE: i) fornecer estabilidade e segurança afetivas à criança; ii) estimular, individualmente e em grupo, competências relacionadas com a expressão, a comunicação e a criação; iii) fomentar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente; iv) promover a autonomia e o sentido de responsabilidade; v) construir hábitos de higiene e defesa da saúde; vi) identificar inadaptações ou deficiências e encaminhar de forma adequada; vii) promover atividades em grupo que facilitem a aprendizagem, a sociabilidade e a edificação de valores como a solidariedade; e viii) fomentar as interações com as famílias (Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de dezembro, Capítulo I, Artigo 2º).

Hoje em dia, existem bastantes mais documentos orientadores da prática de um educador de infância que serão apresentados de seguida.

A Lei-Quadro da EPE constitui um dos documentos legais orientadores da prática de um educador de infância, que consagra este nível educativo como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, Capítulo II, Artigo 2º, Ponto 1, p.670). Além disto, confere à família um papel participativo e essencial nesta etapa, sendo o JI complementar no que diz respeito à ação

educativa. Desta forma, torna-se impreterível que haja um trabalho cooperativo entre a escola e as famílias, tal como refere a Lei de Bases do Sistema Educativo, uma vez que:

ainda que a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbreuner, 1979) dê grande importância à relação entre os diferentes contextos em que se desenvolve a vida das crianças, há que ter em conta que a maior parte do seu crescimento se vai realizar principalmente em dois: a família e a escola (Borràs, 2002, p.112).

Salienta-se ainda o facto de este nível educativo não ser obrigatório, cabendo à família decidir se as crianças o frequentarão ou não. A Lei-Quadro da EPE atribui também ao Estado um papel fulcral no que respeita à criação de oportunidades de acesso a este nível educativo, incumbindo a esta entidade a responsabilidade de “criar uma rede pública de educação pré-escolar, generalizando a oferta dos respectivos serviços de acordo com as necessidades” (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, Capítulo II, Artigo 5º, Ponto a, p.671).

No sentido de orientar as práticas dos educadores de infância e de conferirem a essas mesmas práticas uma maior intencionalidade foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este é um documento que deverá “contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para *todas as crianças* portuguesas e não apenas para algumas” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.7). Neste sentido, as OCEPE constituíram um documento orientador das práticas ao longo de toda a PPS, revelando-se fundamental uma vez que alertaram para alguns aspetos a ter em conta na EPE, tais como: “os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE; a continuidade e a intencionalidade educativas” (Circular nº17/2007, p.2). Como complemento às OCEPE existem as metas de aprendizagem para a EPE, que têm como objetivo facultar

um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo (Ministério da Educação, 2010, p.1).

Note-se que estes documentos são apenas orientadores e cabe ao educador de infância conhecer o grupo de crianças com quem está a trabalhar, para melhor adaptar as suas práticas.

### 1.1. FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA

Segundo a Lei-Quadro, os objetivos da educação pré-escolar contemplam as áreas não apenas do desenvolvimento pessoal e social da criança mas também do desenvolvimento intelectual, humano, expressivo. A criança é considerada, já neste nível educativo, como uma futura cidadã e, como tal, devendo fazer, desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática (Vasconcelos, et al, 1997, p.13).

De facto, todos estes níveis devem ser valorizados na EPE, aspeto corroborado pelas OCEPE que contemplam como áreas de conteúdo: a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo. Segundo este mesmo documento, a área da Formação Pessoal e Social é “transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.51). Neste sentido, e em consonância com o que afirma Vasconcelos, é fundamental encarar a criança como cidadã e, assim, considerar que “uma das finalidades propostas para todos os graus de ensino é educar o cidadão” (Praia, 1999, p.7), fomentando a construção de valores, códigos e competências intrínsecos à conduta democrática (Fonseca, 2000). Estimular essa conduta democrática permite criar cidadãos com espírito crítico e criativos, capazes de trocar opiniões e de estarem abertos a diálogos (Figueiredo, 1999). De facto, não há local melhor para explorar todos esses aspetos do que o espaço escolar (Praia, 1999). O educador de infância poderá dar oportunidade às crianças de tomarem decisões, facto que contribuirá para intensificar um sentimento de pertença e estimulará as crianças cognitivamente, nomeadamente: na capacidade de escuta; na reflexão sobre os pensamentos dos outros; na ponderação de diversos pontos de vista; e no sentido de responsabilidade. Assim, não podemos continuar a encarar as crianças como entidades passivas, sendo urgente atribuir-lhes um papel ativo, no qual estas fomentem a reflexão sobre elas próprias, “impulsionem o contacto com o diferente, desafiem dogmas estabelecidos e promovam a emergência de uma consciência moral autónoma” (Fonseca,

2000, p.46). Posto isto, importa que um educador de infância esteja consciente do papel que o JI assume na formação pessoal e social de cada criança, lembrando-se que “a socialização na cultura nacional e universal com as suas vertentes éticas, estéticas e morais é naturalmente indispensável para a sobrevivência do indivíduo e da sociedade” (Formosinho et al, 1992, p.11).

Seguindo todos estes princípios relacionados com a formação pessoal e social da criança, foi tido ainda em consideração que não basta estarmos consciencializados para a necessidade de promover valores nas crianças. Importa perceber que cada criança está inserida num contexto diferente, com vivências distintas, culturas díspares e, por isso, certamente terá uma noção de valores bastante própria. Assim, desenvolver competências relacionadas com a dimensão pessoal e social, tendo em conta as vivências pessoais, interpessoais e sociais das crianças constitui um desafio para os educadores de infância (Formosinho et al, 1992), que não podem, de forma alguma, conceber o ensino sem ter em conta a sociedade e o contexto familiar. Devemos ter plena noção de que habitamos “uma sociedade onde o consenso global de valores não é verificável, nem mesmo, por certo, desejável; parece-nos, contudo, que, perante o leque de confrontos com que nos deparamos, um mínimo de consenso pode ser considerado como possível” (Praia, 1999, p.20). Também as OCEPE alertam para a importância de ter em conta o contexto onde a criança está inserida, afirmando que:

o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.33).

Neste sentido, é possível apontar ainda outros autores que defendem que a cultura e o contexto no qual a criança está inserida influenciam a forma como esta se comporta e as aprendizagens que realiza. “O aprender e o pensar estão *situados* num enquadramento cultural e sempre dependentes da utilização de recursos culturais” (Bruner, 2000, p.21), isto é, mais uma vez se confirma que um educador de infância não pode desenvolver atividades com as crianças sem conhecer e perceber o contexto no qual habitam e a cultura na qual estão inseridas, pois este é um fator que afeta significativamente a mente humana. Por sua vez, Barth (1996) afirma que “o nosso saber pessoal evolui com o tempo e a experiência, modelado pela interação com os outros «membros da nossa cultura»” (p.66). Além disto, considera-se que o saber é contextualizado, uma vez que o que aprendemos é

influenciado pelas circunstâncias nas quais nos encontramos, quer afetivas, quer cognitivas e até mesmo sociais. De uma forma geral, pode concluir-se que o contexto não só influencia o saber das crianças, como pode estar diretamente relacionado com o sentido que cada criança dá a um determinado saber (Barth, 1996).

De acordo com as ideias anteriormente apresentadas, é imprescindível que um educador de infância tenha plena consciência de que a criança não é uma tábua rasa, desprovida de vivências e aprendizagens anteriores à frequência no JI, mas sim um ser dinâmico, em constante desenvolvimento, e influenciado pelo meio onde habita e pela cultura na qual se insere. Neste sentido, o educador de infância deve assumir um papel de orientador, ou seja, de “alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (Bruner, 2000, p.12). Desta forma, está a posicionar-se na perspetiva construtivista da educação, colocando a criança no centro da aprendizagem e assumindo um papel de orientador. “O termo «construtivismo» refere-se ao processo pelo qual um indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (Kamii, 1996, p.30). Assim, a criança realizará aprendizagens mais significativas uma vez que descobre algo através dos seus próprios esforços cognitivos e, posteriormente, saberá relacionar essas descobertas com outros conhecimentos e fazer referência a eles, pois foi algo que partiu de si mesma (Kamii, 1996). É de salientar que segundo esta perspetiva deve ser dada importância, fundamentalmente, ao saber em construção, referente àquilo que se está a estruturar no cérebro de cada criança e que, por isso, tem espaço para evoluir. É um saber diretamente relacionado com o tempo, o contexto e a afetividade e que precisa de um orientador (educador de infância) para se tornar validado (Barth, 1996). De uma forma geral, “a perspetiva construtivista defende que o conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência” (Arends, 1995, p.4). Assim, a aprendizagem está relacionada não só com o significado que a criança dá a algo, mas também com o contexto social que influencia esses mesmos significados (Tobin citado por Arends, 1995).

De acordo com a perspetiva apresentada, considera-se pertinente referir que a mestranda orientou as suas práticas segundo uma imagem da criança ativa, competente, construtora do seu próprio conhecimento e investigadora. Todas estas características estão presentes na pedagogia em participação, na qual a criança é implicada em momentos de escuta, diálogo e negociação (Oliveira-Formosinho, 2007). Além disto, deve-se considerar a criança como “um ser com uma energia e um dinamismo próprios, que age a partir de interesses concretos, apreende as coisas do mundo de forma holística, global” (Mendonça,

1994, p.26). Neste sentido, aprende através do contacto com os outros, sem ser necessário recorrer a manuais ou métodos, devido às suas capacidades, necessidades e características individuais, que a fazem falar e agir “à sua maneira, com um ritmo próprio, a seu gosto afrontando os desafios à sua medida, vive o momento presente do aqui e agora da situação de acordo com o que lhe é característico ou único” (Claparède citado por Mendonça, 1994, p.26).

Por fim, importa referir o estágio de desenvolvimento no qual as crianças se encontram entre os “3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, Capítulo II, Artigo 3º, Ponto 1, p.670), nomeadamente o estágio pré-operatório. Nesta fase, desenvolve-se a função simbólica. “Esta capacita as crianças a representarem, a reflectirem sobre pessoas, lugares e eventos” (Papalia e Olds, 1981, p.263). Esta função manifesta-se através da linguagem, da imitação e das atividades lúdicas (Papalia e Olds, 1981). No entanto, nesta fase ainda se verificam problemas de relação entre pensamento e linguagem. Neste sentido, Vigotsky desenvolveu um conceito ao qual atribui o nome de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). “ZDP traduz a distância que separa o que o indivíduo (criança ou adulto) é capaz de fazer sozinho e o que consegue com a ajuda de outro mais conhecedor do que ele” (Maia, 2008, p.25). Esta informação torna-se relevante uma vez que é possível afirmar que o modo como a criança aprende está intrinsecamente relacionado com o estágio de desenvolvimento em que se encontra, pois “esta tem uma maneira característica de ver o mundo e de a si própria o explicar” (Bruner, 1998, p.51).

## 1.2. O EDUCADOR DE INFÂNCIA

No processo de desenvolvimento de determinadas competências pelas crianças, o educador de infância assume um papel preponderante. Deste modo, importa refletir acerca das suas funções e da forma como se deve relacionar com as crianças.

Uma vez que as práticas do educador de infância, bem como de qualquer outro profissional, são influenciadas pelo momento da carreira docente em que estes se encontram, importa em primeiro lugar referir os estádios de desenvolvimento dos educadores de infância. Katz (1972) citado por Oliveira (2012) definiu quatro estádios: i) Sobrevivência, ii) Consolidação, iii) Renovação e iv) Maturidade (cf. figura 1). No entanto, importa referir que estes estádios não são estanques (Oliveira, 2012).

<p><b>Sobrevivência</b> 1º e 2º ano de serviço</p>	<p>Ao longo deste período o educador de infância toma consciência das disparidades entre aquilo que idealizou e a realidade. Este confronto poderá despoletar sentimentos de insegurança quanto às suas capacidades para exercer a sua profissão, nomeadamente em aspetos como: controlo do grupo de crianças, relação com os colegas de trabalho, qualidade do próprio trabalho, entre outros. Neste sentido, a principal preocupação nesta fase é saber se vai sobreviver a este choque com a realidade profissional.</p>
<p><b>Consolidação</b> Final do 1º ano até ao 3º/4º ano de serviço</p>	<p>Nesta fase, o educador de infância normaliza a sua posição, reconhecendo-se como capaz de resolver problemas, uma vez que já consolidou os conhecimentos e a experiência. Visto já haver um controlo do grupo, o educador de infância pode agora estar mais atento às necessidades e interesses das crianças, de uma forma mais individualizada. Focando-se nos casos aos quais não consegue dar resposta, procura ajuda junto de especialistas ou de colegas com mais experiência. Assim, pode começar a surgir a necessidade de procurar informação e formação.</p>
<p><b>Renovação</b> A partir do 3º ou 4º ano de serviço</p>	<p>Este é um momento no qual o educador de infância começa a encarar o seu trabalho como uma rotina. Com efeito, sente a necessidade de “fugir” à monotonia e à falta de estimulação intelectual, através da procura de novas experiências e de novos conhecimentos teóricos. Salienta-se ainda o facto de nesta fase haver uma grande abertura à troca de ideias com colegas e com profissionais de outras áreas.</p>
<p><b>Maturidade</b> A partir do 5º ou 7º ano de serviço</p>	<p>Esta é a fase em que o educador de infância se assume definitivamente como profissional, fortalece e amplifica a sua perspetiva sobre a profissão. Começam a ser colocadas questões sobre a educação e tentam-se arranjar soluções para essas questões. Neste momento atinge-se a confiança no que diz respeito às estratégias educativas utilizadas, às orientações éticas, históricas e filantrópicas do trabalho educativo.</p>

**Figura 1:** Estádios de Desenvolvimento de Educadores de Infância, segundo Katz (adaptado de Oliveira, 2012)

Uma vez explicitados os estádios de desenvolvimento nos quais o educador de infância se pode encontrar, prossegue-se com algumas perspetivas acerca do papel que o mesmo deve assumir no que diz respeito à edificação de competências por parte das crianças.

Do ponto de vista do “desenvolvimento da inteligência e do seu funcionamento na vida real da criança, as implicações pedagógicas da teoria de Piaget são mais vastas no domínio socioafetivo que no domínio cognitivo” (Kamii, 1996, p.55). Assim, no domínio socioafetivo é possível identificar três princípios fundamentais no que diz respeito às atitudes que um educador de infância deve adotar, a saber: encorajar a criança a tornar-se cada vez mais autónoma; encorajar a criança a interagir e a resolver os seus próprios conflitos; e encorajar a criança a ser independente e curiosa, a ter iniciativa no prosseguimento dos seus interesses, a ter confiança na sua capacidade de conceber ideias próprias acerca das coisas, a exprimir as suas ideias com convicção, a acabar com os seus

medos e as suas angústias de maneira construtiva e a não se desencorajar facilmente (Kamii, 1996).

De facto, os adultos devem proporcionar que as crianças desenvolvam autonomia, o que não significa dar-lhes liberdade total. Em várias situações é necessário que o educador de infância seja assertivo, uma vez que ele é responsável pelo bem-estar de todo o grupo. Desta forma, essa autoridade deve ser exercida, apenas em prol de proporcionar à criança um meio físico e psicológico estável, que lhe permita antecipar o que vai acontecer, embora sem nunca esquecer que é fulcral haver uma relação de respeito mútuo entre o educador de infância e a criança. Neste sentido, para que seja criado um ambiente no qual as crianças possam desenvolver a sua autonomia, devem haver momentos de escolha e decisão por parte das mesmas.

Todavia, parece importante para o educador ter presente o objectivo, a longo prazo, da autonomia e tentar constantemente trabalhar nesta direcção, reduzindo o seu poder, apresentando a sua opinião como uma no meio de outras possíveis, e encorajando a criança a escolher e a decidir por si própria, dá-lhe a possibilidade de construir as suas próprias convicções morais (Kamii, 1996, p.62).

Piaget considera a interação entre pares, um aspeto fundamental na educação de infância, uma vez que “confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento socioafectivo e intelectual” (Kamii, 1996, p.63). Relativamente ao desenvolvimento intelectual, Piaget afirma que a cooperação entre crianças assume um papel vital uma vez que é nesta relação que se dão trocas reais do pensamento e da discussão, elementos possíveis de educar o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva (Kamii, 1996). “Assim, a autonomia é afectiva, social, moral e intelectual, simultaneamente” (Kamii, 1996, p.65).

Neste sentido, uma outra perspetiva sobre o papel do educador de infância é a de que este é um “incentivador de actividades para a resolução de problemas” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992, p.19).

Todavia, não é possível abordar esta temática sem analisar os decretos que preveem o perfil do educador de infância. O Decreto-Lei nº240/2001 refere-se ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. Por sua vez, o Decreto-Lei nº 241/2001 aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

No que diz respeito ao Decreto-Lei nº 240/2001, atribui-se relevo à dimensão profissional, social e ética. Nesta dimensão pretende-se alertar para que todo o profissional de educação desenvolva as suas práticas em concordância com aquilo que emerge do “saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (Decreto-Lei nº 240/2001, Anexo II, ponto a, p.5570). Assim, deve-se tomar consciência de que apenas a prática não é suficiente. Cabe ao educador de infância adotar uma postura investigativa, utilizando a metodologia de investigação-ação de modo a ter mecanismos suficientes que sustentem a prática. Aliada a esta metodologia deve estar também a reflexão, que deve ser realizada em conjunto com toda a equipa educativa. Só desta forma se consegue uma escola inclusiva, capaz de promover a autonomia nas crianças, capaz de valorizar todas as culturas e de proporcionar às crianças bem-estar. Posto isto, é pertinente salientar também a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-Lei nº 240/2001, Anexo V, ponto 1, p.5571).

Um educador de infância, bem como qualquer outro profissional de educação, deve estar em constante formação, pois só assim conseguirá adaptar-se às novas realidades que irão surgir e, assim, dar resposta às necessidades e interesses das crianças de forma adequada e sustentada.

O Decreto-Lei 241/2001 dá relevo ao ambiente educativo, frisando que é o educador de infância que tem responsabilidade na sua organização. O espaço e os materiais devem possibilitar experiências educativas integradas às crianças. Acrescenta-se ainda que os materiais e os recursos utilizados devem ser diversificados e estimulantes para cada grupo. O tempo deve ser gerido pelo educador de infância de forma flexível e variada, com o objetivo de proporcionar às crianças a detenção de referências temporais. Por fim, mas igualmente importante, é imprescindível a criação de um ambiente que prime pelo bem-estar e pela segurança das crianças. Uma outra dimensão contemplada no referido decreto relaciona-se com a observação, a planificação e a avaliação. No entanto, estes aspetos serão explorados mais à frente, no presente capítulo. É também da responsabilidade do educador de infância: manter a segurança da criança, fomentar a sua autonomia, envolvê-la

em projetos, promover o trabalho colaborativo, promover o envolvimento das famílias e da comunidade em projetos, estimular o desenvolvimento social, afetivo e emocional, fomentar a curiosidade, criar ferramentas que predisponham as crianças para aprender e realizar as tarefas pedidas e promover comportamentos de acordo com uma perspectiva de educação para a cidadania.

### 1.3. MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Nos últimos anos tem sido atribuída cada vez mais importância à EPE, na medida em que é considerada, como já foi referido, a primeira etapa da educação básica, conduzindo também a uma maior articulação com o sistema nacional de educação. Se frequentar a EPE é considerado cada vez mais importante, então é porque nela devem ser desenvolvidas determinadas competências nas crianças. Neste sentido, foram criadas as já referidas OCEPE, que pretendem orientar as práticas dos educadores de infância. No entanto, não se considera que este documento seja suficiente enquanto referente de qualidade da prática desenvolvida na sala de atividades. Assim, torna-se indispensável a existência de modelos curriculares para a educação de infância, que constituem, segundo a investigação realizada nessa área, um excelente fator de qualidade (Oliveira-Formosinho, 2007).

Modelo Curricular é entendido como “um esquema simplificado das dimensões que, a partir de uma dada posição teórica, se identificam com os eixos fundamentais em torno dos quais se articulam as restantes componentes de ensino” (Zabalza, 2001, p.86). Por sua vez, Spodek e Brown citados por Maia (2008), afirmam que “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (p.33), podendo desta forma ser analisados segundo estes parâmetros. De acordo com os autores, os modelos curriculares atuais assentam em teorias de aprendizagem ou de desenvolvimento.

Neste sentido, será realizada agora uma abordagem aos modelos que nortearam as práticas da estagiária e que seguem uma linha construtivista, ou seja, centram-se nos processos, nomeadamente: *High/Scope*, *Reggio Emilia* e Movimento da Escola Moderna (MEM).

O modelo curricular *High/Scope* define que “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Weikart citado por Hohmann e Weikart, 2003, p.1). Neste sentido, é possível desde já referir um dos princípios básicos deste modelo: aprendizagem pela ação. Por conseguinte, existem mais quatro princípios: i) a interação adulto-criança, ii) o contexto de aprendizagem, iii) a rotina diária e iv) a avaliação.

Piaget citado por Hohmann e Weikart (2003) afirmou que “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (p.19). De facto, é neste princípio que se baseia a aprendizagem pela ação. Este modelo defende que as crianças devem construir o conhecimento a partir de tomadas de decisões, escolhas, ações, questões e resolução de problemas por elas próprias (Maia, 2008). É necessário que vivam experiências diretas e imediatas e que a partir delas, reflitam, para retirar significados, ajudando-as a dar sentido ao mundo. Nesta perspetiva, as crianças desenvolvem ações diretas sobre os objetos, manipulando-os e iniciando a descoberta pelos sentidos (Hohmann e Weikart, 2003). Durante esse manuseamento, as crianças são constantemente encorajadas a desenvolver a atividade de forma autónoma, ou seja, praticamente sem a intervenção de um adulto, no entanto são estimuladas a pedir auxílio aos colegas (Maia, 2008). Posteriormente refletem sobre as suas ações, uma vez que a ação só por si não é suficiente para que haja aprendizagem. (Hohmann e Weikart, 2003). Importa ainda referir que, nesta perspetiva, a motivação para a ação está intrinsecamente relacionada com o facto de as atividades partirem de interesses demonstrados pelas crianças (Maia, 2008).

Relativamente à interação adulto-criança, Oliveira-Formosinho (2007) declara que “o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (p.71). Deste modo, o adulto estará a contribuir para que a criança se empenhe de forma ativa e individual na resolução de um problema (Oliveira-Formosinho, 2007). Além disto, o adulto deve assumir também o papel de apoiante do desenvolvimento, tendo como principal objetivo encorajar, nas crianças, a aprendizagem ativa (Hohmann e Weikart, 2003). Deve haver uma relação de partilha no que diz respeito ao controlo da ação e intervenções por parte dos adultos que funcionem como incentivos para as crianças. Assim, a forma como os educadores de infância “apoiam as iniciativas das crianças e compreendem as suas acções determina o sucesso desta abordagem pedagógica” (Maia, 2008, p.34).

No que concerne ao contexto de aprendizagem, esta perspetiva atribui especial destaque à forma como a sala de atividades está organizada e aos materiais que vão ser utilizados pelas crianças (Maia, 2008). O espaço é dividido por áreas de interesse, que devem estar bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades. Estas áreas devem estar organizadas de modo a assegurar a visibilidade e acessibilidade dos materiais para que todas as crianças tenham oportunidade de realizar ações sobre eles, bem como a locomoção entre áreas distintas. Ainda relativamente aos materiais, estes devem ser numerosos e apresentar uma grande variedade para que as crianças possam ter diversas experiências lúdicas. Importa também que os materiais sejam resistentes, apelativos e seguros (Hohmann e Weikart, 2003). Relativamente a este princípio é de salientar que “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano lectivo até ao seu término” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.67). Ao longo do ano, o espaço pode e deve ser alterado de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

De seguida, serão abordadas as questões relacionadas com as rotinas diárias. O educador de infância deve proporcionar às crianças momentos de rotina, para que estas sejam capazes de antecipar o que se segue, sentindo desta forma que controlam aquilo que fazem (Maia, 2008). Assim são também capazes de organizar o tempo e compreendê-lo, desenvolvendo experiências de aprendizagens ativas e motivadoras. De uma forma geral,

a rotina diária e o ambiente educacional assim criado são um organizador duplo da acção do educador *High Scope*: porque lhe requerem uma iniciativa docente pró-activa e porque criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder (Oliveira-Formosinho, 2007, p.70).

Este modelo valoriza também os momentos em pequenos grupos e em grande grupo (Hohmann e Weikart, 2003). Os tempos em pequeno grupo constituem momentos de aprendizagens activa, são flexíveis e abertos às necessidades, interesses, iniciativas e ideias das crianças. Em grande grupo todas as crianças e todos os adultos são envolvidos em atividades, como por exemplo, canções, contar histórias ou conversas breves (Maia, 2008).

O último princípio relacionado com o modelo curricular *High/Scope* é a avaliação. Este aspeto contempla toda a informação que o educador de infância recolhe, quer seja através da observação, registo diário de notas ou da interação com as crianças. Para a estagiária, este é um fator fundamental, uma vez que é a partir dessas informações que todo o trabalho vai ser desenvolvido, ou seja, a partir daquilo que o adulto percebeu serem as

necessidades e os interesses das crianças. Deste modo, “avaliar, neste modelo, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Maia, 2008, p.35).

A abordagem *Reggio Emilia* assume-se como originado na criança e enquadrado pelo adulto. Uma das suas características prende-se com o facto de não haver metas estabelecidas. Neste sentido, em substituição, formulam-se hipóteses sobre aquilo que poderá acontecer e os objetivos que surjam a partir dessas hipóteses são flexíveis, podendo ser alterados sempre que for necessário de acordo com os interesses e as necessidades de cada grupo (Maia, 2008). Desta forma, “à medida que os projetos vão surgindo, os adultos dão sugestões e introduzem novos elementos sempre que apropriado, mas são as crianças que decidem e escolhem os passos a seguir” (Lino citado por Maia, 2008, p.40). Este projeto enquadra-se numa perspetiva construtivista da educação uma vez que a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e considera-se que a EPE visa proporcionar condições para que sejam desenvolvidas essas aprendizagens. Tal como no modelo anteriormente apresentado, também em *Reggio Emilia* as crianças constroem novos conhecimentos a partir da ação, têm um papel ativo e é dado relevo aos reforços positivos, pois contribuem para que a criança tire proveito tanto dos resultados como dos processos, responsabiliza-a e encoraja-a a querer fazer mais e melhor (Maia, 2008).

O enfoque principal desta abordagem diz respeito às relações, à comunicação e aos conceitos de subjetividade e inter-subjetividade, pois admite-se que o conhecimento surge de uma construção pessoal e social e que a criança tem um papel ativo nessa socialização. Estas interações têm como protagonistas as crianças, os educadores de infância, os pais e a comunidade em geral (Oliveira-Formosinho, 2007).

No que diz respeito ao papel do educador de infância, o adulto é aquele que “através de uma espécie de alerta, facilita e estimula o diálogo, a co-acção e a co-construção dos conhecimentos entre as crianças” Edwards citado por Maia (2008, p.41). Por sua vez, Dunne citado por Maia (2008), menciona o educador de infância como alguém que está constantemente a tirar notas dos comentários das crianças fazem relativamente às aprendizagens realizada numa determinada atividade. Há ainda uma outra perspetiva que coloca o educador de infância como alguém que toma como ponto de partida a análise que realiza relativamente ao desenvolvimento e à participação de cada criança, para tirar proveito das oportunidades que cria, em função das suas ideias e interesses (Katz e Chard citados por Maia, 2008).

*Reggio Emilia* define cinco dimensões pedagógicas: O espaço como terceiro educador; o tempo educacional; as interações educativas e a pedagogia da escuta; o currículo contextualizado e o trabalho de projeto; e, por último, a documentação pedagógica como sustentação da planificação educacional e da avaliação da criança.

A primeira dimensão, desde logo indica a importância atribuída ao espaço. Existe uma constante preocupação com a estética, havendo uma particular atenção no que respeita à beleza e harmonia dos espaços (Lino citado por Maia, 2008). O ambiente físico deve ser organizado de forma a fomentar a “interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2007). O espaço e os materiais devem estar organizados para que crianças, educadores e pais, se sintam em casa quando estão numa sala de atividades guiada pela abordagem *Reggio Emilia*. Assim, o ambiente criado deve ser agradável e familiar (Lino, 2007). A forma como as áreas da sala de atividades estão divididas é pensada com o objetivo de possibilitar às crianças a visibilidade do espaço global da mesma, possibilitando e favorecendo a comunicação e as interações criança-criança e criança-adulto (Lino, 2007). Esta abordagem, tal como o *High/Scope* atribui grande importância à acessibilidade dos materiais, sendo que a criança deve ter autonomia para utilizar os que pretender, quando pretender (Maia, 2008).

Relativamente ao tempo educacional, esta é uma dimensão que visa proporcionar às crianças diferentes tipos de interação, ou seja, deve haver momentos de atividades individuais, em pequenos grupos e em grande grupo (havendo a oportunidade de as crianças escolherem se querem ou não os adultos nessas atividades) (Lino, 2007). Neste sentido, os horários são organizados de forma a possibilitar que a criança usufrua de todos estes tipos de interação. É de salientar que ao longo do dia as crianças têm a oportunidade de vivenciar diferentes tipos de interação (Lino, 2007), verificando-se assim uma flexibilidade no que diz respeito à organização do grupo.

Uma vez que este é um projeto baseado nas interações é-lhe atribuído o nome de “pedagogia das interações”, sendo que a relação adulto-criança assume um papel crucial. “O primeiro papel do professor é 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, p.109). No entanto, é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo estabeleçam relações baseadas na colaboração (Lino, 2007). Além de esta pedagogia estar bastante associada às interações educativas, é também considerada uma pedagogia de escuta. A criança deve assumir um papel ativo na construção do seu

conhecimento e, com base nas suas interações, construir as suas próprias teorias sobre o mundo. Neste sentido, importa referir que nesta atitude de pesquisa e indagação, o mais importante não é a criança falar, explicar ou transmitir. Em primeiro lugar é impreterível que esta saiba escutar (Rinaldi citado por Lino, 2007), para que possa “interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros” (Lino, 2007, p.110).

Por último, a abordagem *Reggio Emilia* considera fundamental a realização de registos de vários tipos: escritos, fotográficos, amostras de trabalhos das crianças, entre outros, sendo que esta documentação constitui uma forma de narrativa referente às experiências e atividades realizadas pelas crianças no JI. Estes registos implicam uma projeção no final, que demonstrará à criança que o educador de infância valoriza os trabalhos que ela desenvolveu. Assim, “documentar as actividades, os diálogos, as experiências das crianças é um acto de amor e de emoção. A educação é um acto de amor. (Rinaldi citado por Lino, 2007, p.114).

O último dos modelos curriculares a ser apresentado e que, em conjunto com os outros, serviram de guia para a prática pedagógica, é o Movimento da Escola Moderna. Este modelo “assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 2007, p.125). Segundo este modelo curricular, a escola deve ser um local, por excelência, de trocas de saberes em cooperação, no qual se realizam pesquisas e posteriores reflexões acerca dos contributos fornecidos pelas diferentes ciências, com o objetivo de selecionar aqueles que são necessários (Guimarães citado por Maia, 2008, p.44).

O MEM assenta em três finalidades formativas interdependentes, nomeadamente: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura.

No que respeita a este modelo, salienta-se essencialmente a ideia de escola como um espaço no qual se desenvolvem práticas democráticas e se estimula o espírito crítico das crianças (Serra citado por Maia, 2008). Assim, é indispensável que seja criado um clima de livre expressão na sala de atividades, no qual todas as crianças possam partilhar as suas opiniões, ideias e experiências de vida e que estas sejam valorizadas publicamente.

Considera-se relevante referir a importância atribuída à interação com as famílias e a comunidade. Este é um aspeto crucial, na medida em que estas relações proporcionam, além de um conhecimento mais profundo da criança, momentos formativos e de troca de

saberes. Esta colaboração “constitui, de facto, um dos pilares do MEM” (Santana citado por Maia, 2008, p.45).

Por último far-se-á referência à metodologia de trabalho de projeto, defendida por dois modelos aqui apresentados: *Reggio Emilia* e MEM.

Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) definem esta metodologia como um modo inovador e flexível de, ao mesmo tempo, responder às necessidades e interesses das crianças e atingir objetivos expectáveis para as crianças. Uma outra perspetiva define um projeto como “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard citados por Vasconcelos, 2012, p.10). Por sua vez, Leite, Malpique e Santos citados por Vasconcelos (2012) afirmam que um projeto prevê um grande envolvimento por parte dos participantes, trabalho no terreno, ocasiões de planificação e ação, com o objetivo de dar resposta aos problemas encontrados. Posto isto, Vasconcelos (2012) descreve quatro fases fundamentais num trabalho de projeto, a saber: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e, por último, divulgação e avaliação (cf. anexo B1). Na fase I determina-se o problema ou as questões que vão ser investigadas. A partir daí conjecturam-se as dificuldades a resolver, percebendo se têm ou não solução e, portanto se é viável avançar. Pretende-se ainda nesta fase saber quais os conhecimentos prévios dos participantes acerca do assunto que vai ser tratado. A fase II corresponde ao momento no qual se toma consciência do que vai ser tratado. Assim, “elaboram-se mapas conceituais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (Vasconcelos, 2012, p.15). Além disso, define-se quem realiza cada tarefa e organiza-se o tempo. Quanto à fase III, esta está associada ao momento no qual as crianças partem para a pesquisa, vivenciando experiências diretas. São utilizados variadíssimos recursos durante a pesquisa e deve preparar-se tudo aquilo que se quer saber (Vasconcelos, 2012). Por fim, na fase IV dá-se o momento, nomeado por Vasconcelos (2012) como a “socialização do saber” (p.17). Este conceito justifica-se pelo facto de haver uma partilha de conhecimentos, quer seja com a sala ao lado, o agrupamento ou até a comunidade envolvente. De seguida, procede-se à avaliação do projeto, momento no qual os participantes tomam consciência do trabalho em si, da intervenção de cada elemento do grupo, da relação entre os vários intervenientes, da qualidade relativamente à pesquisa, da informação recolhida, das tarefas desenvolvidas e, ainda, das competências desenvolvidas (Vasconcelos, 2012).

De uma forma geral, e em concordância com as convicções da mestrandia, a metodologia do trabalho de projeto “conduz as crianças a uma maior compreensão das

experiências que vão vivendo, levando-as a um aprofundamento intelectual que é um dos objetivos de um currículo adequado ao ponto de vista do desenvolvimento” (Katz e Chard citados por Maia, 2008, p.50).

#### 1.4. A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Uma das exigências feitas a todos os profissionais de educação é a constante formação ao longo da vida, quer seja numa instituição, quer seja autonomamente. Desta forma, também um educador de infância deve ter uma atitude investigativa em prol da melhoria das suas práticas, sendo que “a investigação é um processo privilegiado de construção de conhecimento” (Ponte, 2002, p.3).

Neste sentido, “a investigação sobre a prática tem vindo a emergir como um possível quarto grande paradigma de investigação em educação, ao lado dos três grandes paradigmas “clássicos” – os paradigmas positivista, interpretativo e crítica (Anderson e Herr; Zeichner e Nofke; citados por Ponte, 2002, p.19). Assim, este é um processo basilar para um profissional de educação, no sentido em que potencia a “*autoformação* dos seus participantes e a construção de um saber de cariz *emancipatório*, que só uma *praxis* crítica permite, porque é informada e compreendida como uma ação *social transformadora*” (Ribeiro, 2006, p.69). Neste sentido, as práticas basearam-se no ciclo de investigação-ação, o que permitiu uma atitude autorreflexiva, sistemática e colaborativa. Esta é uma metodologia que permite ao Educador: conceder uma ligação entre a teoria e a prática, tornando o prático em investigador e implicando o investigador na prática; integrar diversos momentos formativos; criar produtores de inovação, que sustentem as práticas numa reflexão individual e colaborativa; e simplificar a união de saberes integrados em diferentes domínios disciplinares (Ribeiro, 2006).

Não é possível entender a metodologia de investigação-ação sem referir várias definições. Apenas através da junção das ideias de vários autores é possível ficar com uma ideia mais completa e clara deste conceito. Assim, “a investigação-ação relaciona-se com os problemas práticos do quotidiano, experimentados pelos professores, em vez dos “problemas teóricos” definidos pelos investigadores puros em torno de uma disciplina do saber” (tradução própria de Elliot, 1990, p.24). Uma outra definição refere que a “investigação-acção pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades

das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável” (Rapoport citado por Máximo-Esteves, 2008, p.19). Além disto, “*investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais*” (Bogdan e Biklen, 1999, p.75). Uma última perspetiva que será aqui mencionada afirma que

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (McKernan citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Esta é uma definição bastante pormenorizada e que vai ao encontro das referidas anteriormente. De uma forma geral, resume todo o processo intrínseco a esta metodologia, que pode ser explicada através de uma espiral que contempla os seguintes momentos: observação, planificação, acção e reflexão (cf. figura 2). Apesar de não estar contemplado na espiral, há um outro processo inerente ao ciclo de investigação-acção, nomeadamente a avaliação.



**Figura 2:** Espiral de Investigação-Ação

O educador de infância, “para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar e problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p.26). De facto, a primeira etapa do ciclo de investigação-ação prende-se com a observação. Tal como é referido nas OCEPE, para que haja intencionalidade educativa, ou seja, para que a prática de um educador de infância seja adequada às necessidades e interesses das crianças, a observação é uma etapa crucial. “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.25). Apenas através da observação é possível chegar a este conhecimento. No entanto, para que isso aconteça é necessário delinear previamente objetivos, definir estratégias, ou seja, optar pela forma como vai decorrer a observação, os seus registos, as técnicas utilizadas e implica também uma preparação por parte dos observadores (Estrela, 1994).

A fase seguinte é a planificação. Esta assume-se como um guia para “a acção futura e, por isso, é um instrumento imprescindível para a gestão”. “A planificação é também um instrumento político que incide sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (Diogo, 2010, p.64). Além disto, deve ser flexível e abrangente, contemplando as diferentes áreas de conteúdo e deve ser realizada de acordo com as necessidades e interesses das crianças (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). É importante que o educador de infância esteja consciencializado para a flexibilidade das planificações, para não correr o risco de ficar demasiado “preso” ao que está planificado, sendo mais profícuo guiar a atividade de acordo com os interesses demonstrados pelas crianças naquele momento. Assim, é crucial um olhar crítico sobre a ação para que possam ocorrer as modificações necessárias, em prol da promoção de aprendizagens mais significativas para as crianças. As OCEPE contemplam ainda a participação das crianças no planeamento de atividades, sendo esta uma prática que “permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.26).

A ação constitui o momento em que se põe em prática aquilo que foi previamente planeado, apesar de, como já foi referido, não ser obrigatório que a ação decorra tal e qual como foi planificada, devido à flexibilidade que a planificação apresenta. De facto é necessário que o educador de infância seja capaz de adaptar as suas práticas às propostas dadas pelas crianças e, ainda, saber agir perante situações de imprevisto (Silva e Núcleo da

Educação Pré-Escolar, 1997). Salienta-se ainda que “a confiança e a responsabilidade ética são os esteios em que as acções se apoiam” (Máximo-Esteves, 2008, p.82).

De seguida torna-se crucial fazer referência à reflexão, que ocorre antes, durante e depois da ação, sendo por isso transversal a todas as fases da metodologia de investigação-ação. Adotar uma prática baseada na reflexão, de natureza construtivista, permite gerar um “conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interactiva entre a acção e o pensamento ou a reflexão” (Alarcão, 2000, p.17). De um modo geral, a reflexão permite ao educador de infância fazer um análise crítica e consciente das observações e das ações, com o intuito de perceber as necessidades e interesses das crianças, aquilo que correu bem e o que correu menos bem durante a atividade, as disparidades entre o planificação e a ação. (Máximo-Esteves, 2008).

Por último, abordar-se-á uma prática que está estreitamente relacionada com a metodologia de investigação-ação, a saber: a avaliação. “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.27). Com efeito, avaliar deve ser um elemento integrante e regulador da prática de um educador de infância, sendo útil para um melhor conhecimento do grupo, bem como para a adoção de estratégias que visem uma prática baseada na diferenciação pedagógica (Circular nº 4/2011). Importa salientar que avaliar uma criança não se limita a enumerar as aprendizagens realizadas pela mesma. Este tipo de informações pode ser necessária, mas não é de todo suficiente. Avaliar pressupõe um processo contínuo, uma vez que as competências desenvolvidas pelas crianças estão dependentes do contexto. Neste sentido, “uma avaliação e monitorização contínuas no decurso da experiência de jardim de infância configuram-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Portugal e Laevers, 2010, p.10). Além de avaliar as competências das crianças, o educador de infância pode avaliar-se a si próprio com o intuito de haver uma mudança nas perceções, funções e atividades (Day, 1999). Assim, a avaliação é parte integrante do desenvolvimento do educador de infância, enquanto profissional de educação, devendo atribuir-se também uma especial importância às dinâmicas psicológicas e sociais (Day, 1999).

De uma forma geral, as perspetivas e teorias aqui apresentadas constituem aquelas que nortearam a PPS, uma vez que só a partir de um quadro teórico e legal sustentado é possível construir conhecimentos acerca de um grupo de crianças e, neste sentido, desenvolver uma prática que vá ao encontro das suas necessidades e interesses.



## **CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo destina-se à caracterização da instituição de estágio, sendo ela a EB/JI do Falcão e à apresentação das metodologias de investigação utilizadas. Salienta-se apenas que o estágio realizou-se no contexto da educação pré-escolar, nomeadamente numa sala dos três anos.

A Escola EB/JI do Falcão situa-se na freguesia de Campanhã, que por sua vez pertence à cidade do Porto (cf. anexo B2). A sul desta freguesia está o rio Douro, a este e a nordeste o município de Gondomar e a oeste as freguesias de Paranhos e Bonfim (Junta de Freguesia de Campanhã, s.d. 1). Campanhã abrange uma área de 8,13 km<sup>2</sup> e, de acordo com os Censos de 2011, possui 32.652 habitantes, sendo por isso a terceira freguesia com mais população do concelho (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

A freguesia de Campanhã: é uma das zonas mais desfavorecidas da cidade do Porto e, por isso, com um elevado número de pessoas carenciadas; caracteriza-se por uma forte degradação a nível urbanístico e ecológico; conta com um elevado número de pessoas desempregadas; apresenta um declínio no que diz respeito ao sector industrial e à agricultura; tem sido um local de depósito de bairros sociais e, conseqüentemente, de problemas sociais, que advêm de programas de realojamento; e, por último, é uma das zonas na qual as populações, normalmente provenientes de bairros sociais, se afirmam pela negativa, havendo uma inadaptação à escola, fator que, posteriormente, dificulta a integração no mercado de trabalho por parte desta população mais jovem (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

No geral, tal como acontece na maioria dos locais, existe uma tendência para o envelhecimento da população. Porém, no que diz respeito aos bairros sociais esta tendência não se verifica, uma vez que a população é bastante jovem, comparativamente à restante freguesia e até ao concelho (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

Os níveis de escolaridade dos habitantes de Campanhã são baixos, aspeto que se intensifica ainda mais nos bairros sociais. Como já foi referido, existe uma parte significativa da população desempregada, sendo esta a freguesia do Porto com maior taxa de desemprego. Mais uma vez, esta taxa intensifica-se nos bairros sociais, ficando bastante acima da taxa nacional, aspeto bastante preocupante (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

Como já tem sido referido, existem bastantes bairros sociais na freguesia de Campanhã. É de salientar que esta região tem sido alvo de realojamentos de outros bairros sociais como é o caso do Bairro S. João de Deus que foi demolido (última fase em 2008) e os seus habitantes foram dirigidos para o Bairro do Cerco. Consequentemente, nesta região habitam agora bastantes indivíduos de etnia cigana. Neste sentido, “em parte, as representações (auto representações) dos habitantes sobre os bairros que habitam refletem-se no ambiente das escolas” (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017, p.10).

Nos últimos anos os problemas a nível social têm vindo a agravar-se, muito devido à crise económica que se faz sentir em todo o país. Uma parte substancial da população encontra-se em situações bastante vulneráveis, com condições económicas e sociais desfavorecidas. Além disto, os empregos são precários e os rendimentos são abaixo do salário mínimo nacional, estando dependentes de subsídios ou do rendimento social de inserção (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

Nesta fase é também essencial indicar as instituições existentes nesta freguesia, uma vez que, segundo a Lei-Quadro, um dos objetivos da EPE é “estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, Capítulo IV, Artigo 10º, p.670). No âmbito do património arquitetónico civil é possível identificar os seguintes monumentos: Palácio do Freixo, a Casa e Quinta da Bonjóia, a Quinta da Revolta, a Casa e Quinta de Villar D’Allen, a Quinta das Areias, a Quinta de Vila Meã (Junta de Freguesia de Campanhã, s. d.). Salienta-se ainda a existência do Parque de São Roque. No que diz respeito a instituições sociais, destaca-se o Centro Juvenil de Campanhã, a Associação Nun’Alvares de Campanhã, a Associação CAOS Juvenil e os centros de dia (cf. anexo B3) (Junta de Freguesia de Campanhã, s.d. 2).

A instituição de estágio pertence ao AEC, que é constituído por seis jardins de infância, seis escolas básicas e uma escola básica e secundária (cf. anexo B4). Para chegar a esta organização, o AEC sofreu diversas alterações. A sua história remonta à constituição e regulamentação dos Agrupamentos de escolas. “O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré -escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho, Artigo 6º, Ponto 1, p.3341). Estes eram institucionalizados segundo o Decreto-Lei nº 115-A/98, que focava os aspetos principais a serem alterados na educação, nomeadamente no que respeita à autonomia e à territorialização das políticas educativas. Neste seguimento, o Decreto-Lei nº 43/89 afirma que:

a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere (Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro, p.456).

Além disso, o Decreto-Lei nº 115-A/98 abria ainda a possibilidade de se criarem Agrupamentos Horizontais de escolas do 1º ciclo de determinada área. Desta forma, passariam a funcionar como unidades organizacionais nas quais seriam incluídos também os jardins de infância da rede pública. Neste sentido, em 1998 foram criados dois Agrupamentos Horizontais (cf. anexo B5): Falcão/Corujeira, constituído pelas EB/JI do Falcão, EB/JI da Corujeira, EB/JI Sra de Campanhã e EB/JI de S. Roque; e Cerco formado pela EB/JI do Cerco. Assim, nesta área existiam quatro organizações educativas: os dois Agrupamentos Horizontais referidos anteriormente, a EB2,3 do Cerco e a Escola Secundária/3º Ciclo do Cerco. Em 1996, foram criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), pelo Ministério da Educação. “São considerados territórios educativos de intervenção prioritária os agrupamentos de escolas, nos quais se procederá, a partir do ano lectivo de 1996-1997, ao desenvolvimento de projectos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação” (Despacho nº 147-B/ME/96). Neste sentido, a EB2,3 e o Agrupamento Horizontal do Cerco formaram um TEIP até 2001/2002. Em 2003, a Administração decidiu que seria criado o Agrupamento Vertical de Escolas do Cerco do Porto, formado pelas organizações educativas da área, que iriam partilhar o mesmo Projeto Educativo (PE) e constituir um TEIP. Apenas em 2007/2008 é que a Escola Secundária/3º Ciclo do Cerco se juntou a esse agrupamento. Assim, deu-se a fusão de dois projetos TEIP, entrando na segunda geração (TEIP2). No ano letivo 2012/2013 juntou-se ao AEC a EB/JI do Lagarteiro. No presente ano letivo, o JI Falcão II agregou-se à EB/JI do Falcão, passando a ser denominado por este último nome. Desta forma, o AEC (cf. anexo B6) integra-se no Programa TEIP3 e no PE estão estabelecidos como objetivos gerais: aumentar o sucesso educativo das crianças; promover comportamentos mais disciplinados; combater o abandono escolar prematuro e o absentismo; proporcionar condições que permitam uma saída da escola devidamente orientada para o mercado do trabalho; e fomentar uma interligação entre várias entidades presentes no território educativo, tais como: escola, parceiros sociais e instituições. (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017). De acordo com os objetivos mencionados, o AEC (cf. anexo B7) definiu uma

missão: “Cumprir o serviço público de educação em articulação com o M.E.C. [Ministério da Educação e Ciência] e a colaboração permanente da autarquia e parceiros otimizando um modelo pedagógico centrado na melhoria da aprendizagem dos alunos” (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017, p.6). Também relacionado com os objetivos, foram criados quatro eixos que focam os principais problemas: Eixo 1 – Apoio à melhoria das aprendizagens; Eixo 2 – Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; Eixo 3 – Monitorização e avaliação; Eixo 4 – Relação Escola – Famílias – Comunidade e Parcerias (cf. anexo B8) (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017). Tendo em conta estas problemáticas, o AEC está a desenvolver alguns projetos que pretendem dar-lhes resposta. Neste sentido, também o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante vai ao encontro dos objetivos delineados no PE:

O desenvolvimento do projeto curricular de turma tem por base a problemática observada no grupo e pretende ser um resultado da articulação entre os objetivos definidos no projeto Educativo TEIP3 do Agrupamento (Tavares, 2013/2014, p.17).

Muitos destes problemas advêm do contexto no qual o AEC está inserido. Este agrupamento localiza-se numa área cuja população possui níveis socioeconómico e cultural baixos e é bastante carenciada. Na sua maioria os alunos/crianças pertencem a bairros sociais da zona. No entanto, existem crianças que residem fora desta freguesia, mas frequentam algumas escolas do AEC devido à sua localização (relativamente perto da Via de Cintura Interna – VCI), que facilita o deslocamento, sendo este o caso da instituição na qual a mestranda desenvolve o estágio (EB/JI do Falcão). Além disto, outros fatores apontados como determinantes para justificar a inscrição, no Agrupamento, de crianças que não residem nas imediações são: a frequência em atividades de tempos livres da zona ou o facto de ficarem à guarda de avós ou familiares durante o dia, que habitam nesta freguesia.

No que diz respeito às famílias, estas são, na sua maioria, do tipo tradicional. Porém, tem-se verificado um aumento das famílias monoparentais, que leva a um aumento significativo dos avós como figuras tutelares. Relativamente às habilitações literárias dos pais ou encarregados de educação, no geral, são mínimas, aspeto que justifica os elevados níveis de desemprego e, conseqüentemente, os baixos rendimentos económicos (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

A EB/JI do Falcão foi edificada em 1975, embora o antigo JI Falcão II apenas tivesse sido construído em 1978 e foi reformada pela última vez em 2007. Neste sentido, esta instituição é constituída por dois edifícios distintos, separados por um portão, embora a entrada principal seja a mesma para os dois. Na totalidade existem quatro salas de atividades, sete salas do 1º CEB, dois refeitórios, uma cozinha, um ginásio, uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, uma biblioteca, uma sala de professores, um gabinete para a diretora, um gabinete médico, instalações sanitárias para adultos e para crianças, uma arrecadação na qual está guardado o material necessário para serem desenvolvidas atividades de Expressão Motora e, ainda, uma lavandaria. O espaço exterior é constituído por dois recreios, cada um pertencente a um edifício. Num deles existe um escorrega e as hortas pedagógicas. Apesar de serem espaços separados, a outra sala de atividades pode usufruir dele sempre que pretender (cf. anexo B9).

Relativamente aos recursos humanos (cf. anexo B10), na EB/JI do Falcão existem quatro educadoras de infância, seis professores do 1º CEB, três professores de educação especial, uma coordenadora, quatro estagiárias (duas na sala C e duas na sala D), quatro assistentes operacionais, duas assistentes técnicas, uma tarefeira, três auxiliares de ação educativa, uma cozinheira e uma ajudante de cozinheira (as duas últimas foram contratadas pela câmara municipal do Porto). “Todos desempenham funções nos vários domínios que lhe são afetos – alunos, espaço físico, apoio à atividade letiva e de enriquecimento curricular” (Tavares, 2013/2014, p.4). O trabalho desenvolvido em parcerias por todos os elementos dos recursos humanos é imprescindível, uma vez que “a tradição individualista do trabalho docente não favorece a aprendizagem colectiva e o aparecimento de soluções cooperativas, essenciais para o sucesso” (Formosinho e Machado, 2009, p.104).

A instituição em questão está aberta das 8h às 18h:30min, sendo que a componente letiva da EPE realiza-se das 9h às 12h e das 13h:30min às 15h:30min. Assim, o restante tempo é da responsabilidade da componente de apoio à família. Ao longo da componente letiva, tendo por base a sala D, é possível afirmar que as atividades desenvolvidas são da responsabilidade da educadora de infância, da assistente operacional e/ou das duas estagiárias. A componente de apoio à família é da responsabilidade das educadoras, porém, habitualmente, quem a dinamiza é uma das assistentes técnicas, realizando atividades de Expressão Motora, Expressão Musical, momentos de leitura e jogo espontâneo. Dois dias por semana há também uma educadora de infância que vai até ao JI e dinamiza sessões de Expressão Musical. Estas atividades advêm de um projeto chamado “Crescer com a

Música”, promovido pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti em parceria com a Câmara Municipal do Porto.

A sala de atividades (cf. anexo B11) na qual decorre a PPS abrange uma área de 49,5 m<sup>2</sup>, o que está de acordo com o que está previsto no Despacho Conjunto nº 268/97, que define que cada criança deverá ter direito a uma área de 2m<sup>2</sup>. Esta constitui um espaço amplo e bastante iluminado uma vez que um dos lados é todo envidraçado, o que permite a entrada de luz natural e dá também acesso direto ao espaço exterior. Está dividida por áreas, nomeadamente: área da casinha, área dos jogos, área das construções, área da Expressão Plástica, área da leitura e área da manta. Os materiais estão divididos pelas áreas, devidamente identificados e arrumados de uma forma que permite que as crianças os vão buscar e guardar sozinhas. Desta forma, está a ser promovida a autonomia das crianças. No entanto, há áreas, como a da leitura, nas quais os materiais não são suficientes e têm pouca qualidade, uma vez que alguns livros se encontram rasgados e não há muita variedade. É de salientar que a organização da sala de atividades é flexível e esta pode ser alterada de acordo com as necessidades e interesses das crianças sempre que for oportuno (Tavares, 2013/2014).

Importa ainda fazer uma breve caracterização do grupo. Este é constituído por quinze crianças, nomeadamente seis do sexo masculino e nove do sexo feminino. No que respeita às idades, o grupo é homogéneo uma vez que todas as crianças completam os quatro anos de idade no corrente ano, exceto um menino (S.) que completou três. Na sala de atividades existe um menino (R) como Necessidades Educativas Especiais (NEE), especificamente com uma perturbação do espectro do autismo. Há ainda outra criança que, apesar de já estar sinalizada, ainda não há um diagnóstico, portanto não se pode afirmar que tem NEE. Acrescenta-se também que as crianças, apesar de terem as mesmas idades, encontram-se em níveis de aprendizagens diferentes, sendo que alguns têm mais facilidade em determinada área e outros noutra. Neste sentido, pela observação conclui-se que a educadora cooperante tem em atenção as necessidades e os interesses de cada um e, neste sentido, adota uma postura construtivista, colocando a criança no centro da aprendizagem e deixando espaço para que esta tome as suas decisões, sob uma perspetiva de pedagogia da participação. Assim, “a participação implica e escuta, o diálogo e a negociação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21), prática bastante vezes observada na sala de atividades.

Apenas através da análise das situações educacionais concretas é possível “melhorar a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem e permitir melhor integração no ambiente institucional e social” (UNESCO, 1994, p.115). Para efetuar essa análise, de

uma forma devidamente fundamentada foi necessário recorrer a várias metodologias de investigação que serão exploradas de seguida.

A primeira metodologia foi a observação, uma vez que “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Neste sentido foram vários os tipos de observação utilizados, a saber: participante, sistemática e armada. A observação foi participante uma vez que o par pedagógico integrou-se, de uma forma participativa, nas atividades do grupo, embora sem nunca perder o foco enquanto observador (Dias, 2009), com o objetivo de identificar as principais necessidades e os principais interesses das crianças. Sistemática uma vez que a coerência entre os processos e os resultados obtidos era colocada em relevo, na medida em que eram utilizadas “técnicas rigorosas, em condições bem definidas com possibilidade de validação e repetição” (Reuchlin citado por Dias, 2009, p.179). Considera-se armada uma vez que foram utilizados instrumentos de registo das observações, nomeadamente o diário de formação e a máquina fotográfica. “O diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador” (Máximo-Esteves, 2008, p.85). Pode incluir, além das notas de campo, outro tipo de dados. Além disso, pode abranger situações de carácter mais descritivo, bem como de cariz interpretativo. Quando se recorre às descrições, estas devem ser detalhadas, exatas e devem ser relatadas sem recurso a um juízo avaliativo. Por sua vez, as anotações interpretativas poderão incluir interpretações pessoais, sentimentos ou especulações. Acrescenta-se ainda que é oportuno que as informações do diário de formação estejam devidamente datadas e referenciadas, por exemplo no que diz respeito aos locais e aos intervenientes (Máximo-Esteves, 2008). Relativamente às fotografias, estas “não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p.91). Tal como o diário de formação, também os registos fotográficos devem ser devidamente datados e referenciados.

Como forma de conhecer melhor a comunidade na qual a escola está inserida e o contexto familiar das crianças que constituem o grupo, foi necessário recorrer a uma outra metodologia, designadamente a análise documental. Neste sentido, os documentos analisados foram: o PE do AEC e o Projeto Curricular de Grupo (PCG) da educadora cooperante. Assim, o primeiro constitui-se como um documento que permitiu analisar a comunidade na qual a EB/JI do Falcão se situa e constitui “um documento orientador da ação pedagógica da escola, flexível o suficiente para aceitar novas propostas, porém

conhecedor do rumo que quer para o **AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CERCO**” (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017, p.3). Por sua vez, o PCG possibilitou uma caracterização mais pormenorizada do grupo de crianças, bem como das suas famílias e “pode ser considerado como um documento e um instrumento de planificação, a partir do qual o educador de infância toma decisões ajustadas tendo como referência o currículo estabelecido, a realidade do meio e as características das crianças” (Tavares, 2013/2014, p.2).

Neste sentido, considera-se que conhecer o meio envolvente é também conhecer as crianças com as quais trabalhamos, uma vez que os seus comportamentos são influenciados pelo local onde moram, ou seja, pelas vivências que têm e por tudo aquilo que experienciam. Tal como é referido nas OCEPE: “o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças e dos jovens” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.23). Desta forma, torna-se crucial que o educador de infância conheça os dados anteriormente apresentados, para que possa adequar as suas práticas às vidas, às necessidades e aos interesses das crianças.

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

No presente capítulo será apresentada uma descrição e análise de algumas atividades desenvolvidas em contexto de EPE, bem como os resultados obtidos através dessas atividades, quer no que diz respeito às crianças, quer por parte da estagiária.

As situações nas quais uma profissional de educação tem a oportunidade de refletir são momentos, por excelência, facilitadores de aprendizagens e da construção de um perfil profissional. Assim, este capítulo permitirá que (re)pensar sobre algumas atividades já refletidas no momento das ações, mas que poderão constituir ainda momentos de aprendizagem, pois, certamente, serão novamente refletidas com bastante cuidado. Neste sentido, considera-se que adotar uma postura reflexiva, indagadora e flexível é uma mais-valia na medida em que permite uma constante melhoria nas práticas realizadas.

Para que o estágio fosse realizado de uma forma sustentada e fossem desenvolvidas atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças foi necessário, em primeiro lugar, uma observação cuidada e atenta do grupo. “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele” (Ketele citado por Ketele e Roegiers, 1999, p.23). Neste sentido, importa “captar situações de desenvolvimento que contêm informações preciosas para melhor entenderem o que se passa com as crianças” (Rosa, 1994, p.7). Como auxílio à observação foram utilizados, principalmente, dois instrumentos, a saber: máquina fotográfica e diário de formação. Estas ferramentas já foram abordadas anteriormente, mas de uma forma geral, representam “instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p.88), para que a informação não se perca, com vista a uma planificação sustentada e baseada nas necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, planificar proporcionou momentos de construção de um perfil de desempenho profissional por excelência. A planificação (cf. anexos A1 e B12) era desenvolvida em tríade, ou seja, pela educadora cooperante e pelo par pedagógico, e, como já foi referido, baseava-se sempre nas observações realizadas pela equipa educativa. Assim, as reuniões assumiam-se como momentos de reflexão, troca de ideias e opiniões, que tinham como produto final uma planificação composta por atividades que iam ao

encontro das necessidades, ritmos e interesses da criança, “fomentando a aquisição gradual da sua autonomia na aprendizagem, de forma a que assumissem um papel mais activo e responsável” (Mamede, 2000, p.99). É de salientar que, como complemento à planificação, eram elaborados guiões de pré-observação (GPO). Os GPO (cf. anexos A2 e B13) mostraram-se um instrumento bastante profícuo, uma vez que permitiram uma reflexão mais profunda sobre a atividade que iria ser desenvolvida. Posto isto, neste documento era explicada, de uma forma mais detalhada, a atividade e procedia-se a uma síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que, por isso, sustentavam a atividade pedagógica. Um outro aspeto bastante importante dos GPO era o facto de permitir uma reflexão sobre os possíveis imprevistos durante a atividade. Desta forma, a mestrandia estaria melhor preparada, pois já tinha refletido sobre a forma de solucionar-los. Uma vez abordada a temática da reflexão importa dar ênfase aos principais momentos de reflexão ocorridos durante a PPS e que constituíram momentos fundamentais de formação pessoal e profissional. “O conceito de reflexividade (...) tornou-se nas últimas décadas um suporte teórico seminal de todas as linhas de investigação educacional” (Roldão, 2000, p.69). De facto, é indiscutível a importância atribuída aos momentos de reflexão numa carreira docente. Neste sentido, apontam-se as narrativas colaborativas (cf. anexos A3 e B14) e as narrativas individuais (cf. anexo A4), instrumentos indispensáveis uma vez que constituíam momentos de reflexão posterior à ação que permitiam uma melhoria das práticas, através de “um processo de reconstrução do conhecimento pelo próprio sujeito e pressupõe uma competência metacognitiva e metaprática que, pela sua natureza dinâmica, se supõe em desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2002, p.23). Uma outra componente que se revelou crucial foi a supervisão, uma vez que no final havia a oportunidade de refletir sobre a atividade realizada. Além disso, havia uma partilha de opiniões que possibilitava ter uma visão mais alargada das práticas e conhecer diferentes pontos de vista. Neste sentido, torna-se fulcral criar “uma cultura de parceria e de supervisão reflexiva que permitirá a progressiva autonomização de nós próprios e dos nossos alunos nos contextos em que nos inserimos” (Sá-Chaves e Amaral, 2000, p.84). Um momento também de máxima importância é a avaliação. Neste sentido, foram importantes as reuniões de avaliação, quer a intermédia (cf. anexo A5), quer a final (cf. anexo A6). Ambos os momentos de avaliação foram promotores de uma reflexão sobre as práticas com vista às suas melhorias. De facto, a avaliação de Educadores deve contemplar o seu desenvolvimento enquanto pessoa e enquanto profissional da educação (Machado e Formosinho, 2010). De uma forma geral, deve colocar-se a “tónica na utilização da

avaliação ao serviço do desenvolvimento profissional” do educador de infância (Rodrigues, 2002, p.35).

Com efeito, todos estes processos contribuíram para o desenvolvimento profissional da estudante, bem como para a melhoria das suas práticas. Assim, decorrentes de todos os procedimentos supracitados, foi possível encontrar as necessidades e os interesses das crianças. Neste sentido, a dñade teve a oportunidade de promover atividades que fossem ao encontro das mesmas.

Após uma observação cuidada e atenta foi possível perceber que as maiores necessidades das crianças se relacionavam com as áreas de Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Estas necessidades estavam também elencadas no PCG da educadora cooperante:

Perante os problemas diagnosticados, as crianças necessitam de: - Atividades que promovam o desenvolvimento oral e articulatório para correção de alguns problemas diagnosticados; - Atividades que estimulem o diálogo em grupo e individual, para desenvolver a expressão oral; - Rotinas diárias bem definidas, para entendimento e aplicação de regras de funcionamento da sala (Tavares, 2013/2014, p.15).

Deste modo, foi possível estabelecer uma maior coerência entre o trabalho desenvolvido pelas estagiárias e o trabalho que já estava a ser desenvolvido pela educadora cooperante.

De seguida será exposto um projeto relacionado com a Área de Formação Pessoal e Social, pois esta área foi uma das primeiras preocupações assim que a PPS iniciou. Desde cedo, foi notório que, a maioria do grupo, apresentava dificuldades em cumprir as regras da sala de atividades e, por isso, revelou-se necessário desenvolver atividades que fossem ao encontro desta dificuldade. Uma vez iniciada a PPS a educadora cooperante partilhou com as estagiárias um projeto adotado pela EB/JI, denominado “Experenciarmos a Cidadania no Jardim de Infância”. O projeto tinha como objetivos: promover o respeito pelos outros, fomentar o respeito pela natureza e desenvolver competências relacionadas com o domínio da Matemática. Neste sentido, a educadora cooperante elaborou uma flor, sorridente. Havia ainda uns bonecos, cujas caras eram as das crianças, que tinham sido elaborados para um projeto anterior que já tinha terminado e foram reutilizados para este projeto. Assim, todos esses bonecos estavam na parede e, no final do dia, as crianças que cumprissem todas as regras passariam para a flor sorridente. Importa salientar que as regras tinham sido, previamente, discutidas e estabelecidas em diálogo com as crianças, preferenciando-se assim uma prática democrática, que ajuda cada criança a “apropriar-se dos conhecimentos,

dos processos e dos valores morais e estéticos” (Niza, 2007, p.127). No entanto, foi perceptível que não havia mudanças no comportamento das mesmas, uma vez que não compreendiam o porquê de algumas estarem na flor e outras não, sendo mesmo indiferente para aqueles que tinham um comportamento menos adequado, o que se refletia na continuação do incumprimento das regras da sala de atividades.

Posto isto, houve a necessidade de repensar a forma como a avaliação do comportamento estava a ser realizada, com o objetivo de consciencializar todo o grupo para as regras da sala de atividade e, conseqüentemente, para as suas atitudes e comportamentos. Além disto, o projeto supracitado previa que fossem introduzidas tabelas de dupla entrada nas salas de atividades envolvidas. Com efeito, houve uma reflexão envolvendo toda a equipa educativa da sala de atividades, isto é, educadora cooperante, auxiliar de ação educativa e estagiárias, em volta da melhor forma de, através de uma tabela, explorar as regras da sala de atividades e consciencializar as crianças para as mesmas. Apenas através da colaboração é possível desenvolver “projectos e actividades cultural e pedagogicamente valiosos” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.32). Assim, depois de serem dadas várias sugestões e de serem discutidos os prós e contras sobre cada uma delas, a equipa educativa decidiu que o melhor seria criar uma tabela (cf. anexo B15) na qual a linha horizontal representasse as regras e na vertical teria a fotografia de cada uma das crianças, para que estas tivessem a perceção do local onde se situavam e do cumprimento de cada uma das regras. O cumprimento de uma determinada regra por uma determinada criança seria representado na tabela por uma flor a sorrir. No caso do incumprimento de uma regra seria colocada uma flor triste (cf. anexo B16). Foi ainda decidido, por sugestão das estagiárias, que o diálogo e a reflexão sobre o comportamento seriam diários, tornando-se, desta forma, uma rotina.

A aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da criança que se desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de actividade recíproca com quem estabeleceu um vínculo emocional forte e prolongado, e pela mudança gradual do equilíbrio de poder em favor da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner citado por Hohmann e Weikart, 2003, p.223).

Desta forma, torna-se essencial implicar as crianças no dia-a-dia do JI, processo facilitado pela criação de rotinas que lhes permitem antecipar os acontecimentos do dia e por isso serem mais autónomas (Hohmann e Weikart, 2003). Neste sentido, houve a necessidade de voltar a dialogar com as crianças acerca das regras, para que, mais uma vez, de uma forma

democrática, estas fossem estabelecidas. As crianças tiveram a oportunidade de refletir, com orientação da educadora cooperante, acerca das suas atitudes e, mediante essa reflexão e as sugestões dadas, foram instituídas cinco regras, a saber: utilizar corretamente os materiais, colocar o dedo no ar para falar, escutar atentamente os outros, respeitar os amigos e respeitar o lugar na fila. Conclui-se então que “a reflexão sobre as experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.56) constitui uma mais-valia para as crianças. Para que o grupo pudesse identificar as regras, foram colocadas, na tabela, fotos alusivas às mesmas e relacionadas com momentos vividos na sala de atividades por eles próprios. Partir de experiências relacionadas com o quotidiano da criança, possibilita “uma experiência de aprendizagem activa essencial para o desenvolvimento das capacidades básicas que emergem durante a infância” (Hohmann e Weikart, 2003, p.32).

Como já foi referido, a tabela de comportamento foi introduzida pela educadora cooperante, iniciando-se pela discussão acerca das regras da sala de atividades. Posteriormente, foi mostrada a tabela e houve um questionamento acerca da mesma: “O que acham que é?”; “Para que serve?”. Conhecer as ideias prévias das crianças revela-se uma mais-valia, pois permite ao educador de infância aceder ao pensamento das crianças e constitui a primeira fase de um projeto (Vasconcelos, 2012). A partir das respostas das crianças, foi sendo explicada a tabela, nomeadamente o que era, qual a sua finalidade e como iria funcionar. Enquanto se procedia à explicação, foram coladas as fotografias das crianças, as fotografias alusivas às regras e, ainda, apresentadas as flores tristes e as flores a sorrir. Foi notório que algumas crianças não compreenderam totalmente a utilidade daquela tabela. No entanto, à medida que o tempo foi passando, através da experiência, o grupo foi ficando mais esclarecido acerca da mesma.

Assim, diariamente, no final do dia, procedia-se a um diálogo e uma reflexão, em grupo, que visava avaliar o comportamento de todas as crianças. Este momento revelou-se bastante interessante e importante, pois fomentou nas crianças não só um espírito reflexivo e crítico no que respeita às suas atitudes (a criança E., em determinada altura, declarou: “Eu hoje portei-me mal”), bem como em relação aos comportamentos dos amigos. Não raras vezes era possível ouvir crianças a chamarem a atenção umas às outras, para que alterassem comportamentos: “Não podes bater nos amigos. Assim vais ter uma flor triste” (H.). O facto de proferirem este tipo de comentários demonstra, não só que perceberam o funcionamento da tabela, mas, mais do que isso, que passaram a identificar as regras da

sala de atividades e que tentam promover o seu cumprimento, revelando desta forma aprendizagens no que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social.

No entanto, algumas crianças, como L. e I., mostravam alguma indiferença relativamente a este assunto, não se preocupando com o facto de terem bastantes flores tristes. Para tentar contrariar este facto, procedeu-se a uma alteração: as crianças que cumprissem todas as regras levariam uma medalha para casa. Salienta-se o facto de a elaboração das medalhas ter contado com a colaboração das crianças, promovendo-se uma articulação com a Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Plástica. Esta estratégia revelou-se bastante pertinente a vários níveis. Por um lado, foram dados reforços positivos às crianças que cumpriam todas as regras, motivando-as a continuar a fazê-lo. Por outro lado, aqueles que não cumpriam e que se demonstravam indiferentes a este facto passaram a ter uma perceção diferente, pois também queriam levar a sua medalha para casa, sendo esta a motivação que precisavam para cumprirem as regras. Foi perceptível que através de reforços positivos é possível mudar comportamentos, inclusive das crianças que não os estão a receber, não havendo necessidade de recorrer a castigos ou punições. De facto, “a extensão com que os adultos apoiam as iniciativas das crianças e compreendem as suas acções determina o sucesso” (Maia, 2008, p.34). Assim sendo, com o passar do tempo foram claras as melhorias nos comportamentos das crianças, uma vez que todas passaram a conhecer as regras da sala de atividades e, conseqüentemente, a cumpri-las. E ainda porque, cada vez mais, as crianças se responsabilizaram pelo bom funcionamento da sala de atividades e foram alertando e aconselhando os amigos para o cumprimento das regras.

Importa ainda salientar a interligação com a Área da Expressão e Comunicação, mais concretamente com o domínio da Matemática. Durante o diálogo e a reflexão ao final do dia, havia uma infinidade de questões que podiam ser exploradas com o grupo e, por isso, sempre que foi oportuno a estagiária colocou-as. Tomem-se como exemplos a contagem das flores tristes e das flores a sorrir de cada criança ou o estabelecimento de comparações entre o número de flores a sorrir de duas crianças (“Quem tem mais?”; Quem tem menos?”). Neste sentido, cabe ao educador de infância proporcionar experiências diversificadas e apoiar a reflexão das crianças, através de questões que permitam a construção de noções matemáticas (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997).

A estratégia das medalhas revelou-se ainda potenciadora de um conhecimento das famílias. Uma vez que as crianças que recebessem medalha levavam-na para casa e tinham que a trazer no dia seguinte, fomentou-se o sentido de responsabilidade, tal como está

previsto nas OCEPE para este nível de ensino. No entanto, cabia também às famílias essa responsabilidade. Neste sentido, foram notórias as diferenças. Enquanto algumas traziam sempre a medalha no dia seguinte, havia outras que, sempre que a levavam, deixavam-na em casa no(s) dia(s) seguinte(s). Este é um aspeto que revela alguma falta de cuidado e responsabilidade por parte, não só das crianças, mas, fundamentalmente, das famílias. De facto, esta atividade mostrou-se bastante rica e com bastantes potencialidades em várias áreas e domínios. De uma forma geral, se este projeto desenvolveu nas crianças competências como a autonomia, responsabilidade, respeito pelos outros e pelas regras, também fez a mestranda refletir sobre a importância: de uma vivência democrática, dos reforços positivos, da criação de rotinas, entre outros aspetos anteriormente explanados.

Como já foi referido, uma outra necessidade identificada pela díade e referida também pela educadora cooperante quer no PCG quer em conversas informais logo no início do estágio, está relacionada com a Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Neste aspeto havia vários problemas diagnosticados. Um deles estava relacionado com a linguagem, sob o ponto de vista articulatorio. Neste sentido, tornou-se impreterível a realização de atividades que visassem desenvolver a linguagem oral das crianças. Neste momento do relatório de estágio será apresentada uma atividade implementada pela estagiária, denominada “Caixa Mágica” e cuja ideia surgiu, não só pela necessidade já referida, mas também do interesse demonstrado pela criança I. Foi desenvolvida uma atividade que consistia na leitura e exploração da história “A manta” de Isabel Minhós Martins. Depois de realizar a leitura da história a criança supracitada pediu para ser ela própria a contar a história, pedido que foi ouvido e acedido. Posto isto, a tríade refletiu sobre uma atividade na qual pudesse ir ao encontro deste interesse, promovendo a linguagem oral e estimulando a criatividade e imaginação das crianças. Foi neste seguimento que nasceu a “Caixa Mágica” (cf. anexo B17). O par pedagógico forrou uma caixa de cartão com papel de veludo vermelho e colou estrelas em amarelo e branco, elaboradas em folha EVA (cf. anexo B18). Salienta-se que a cor vermelha foi escolhida apenas porque uma das alunas já possuía papel de veludo dessa cor, o que minimizou os gastos. As estrelas foram colocadas devido àquilo que representam, algo que está ao alcance dos nossos olhos, mas não sabemos o que há depois delas. Pelo menos não mais do que aquilo que a nossa imaginação seja capaz de conceber. Ora, a “Caixa Mágica” pretendia ser algo misterioso, que apesar de estar ao alcance das crianças, o seu conteúdo estava escondido e representava uma surpresa, sendo desta forma promotora da imaginação das crianças. O grupo não sabia o que havia por trás das estrelas,

isto é, no interior da caixa. Importa referir que a caixa tinha uma abertura, com dimensões suficientes para que todas as crianças conseguissem colocar a mão dentro dela, coberta com tecido representativo de uma cortina.

Posto isto, enquanto as crianças se encontravam no recreio, a d'íade colocou a caixa num local estratégico com o objetivo de as crianças não a encontrarem logo que entrassem na sala de atividades. O efeito surpresa é, desde logo, uma motivação para as crianças. Assim, “os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann e Weikart, 2003, p.171). O local escolhido foi a área da leitura, uma vez que era também objetivo fomentar o gosto por esta área, já que poucas crianças a frequentavam. Desta forma, promover atividades na área da leitura poderia funcionar como uma motivação para o grupo interessar-se por este espaço. Passar-se-á agora a uma breve explicação da forma como decorreu a introdução da “Caixa Mágica” na sala de atividades e o modo como iria funcionar. Quando as crianças entraram na sala de atividades depois do recreio, aquelas mais curiosas e atentas aperceberam-se imediatamente da presença de um elemento novo, nomeadamente na área da leitura. Consecutivamente perguntaram o que era aquilo e quiseram manipular. No entanto, como nem todas as crianças repararam na caixa, foi pedido que todos se sentassem e sugerido àqueles que não tinham reparado na caixa que se deslocassem pela sala de atividades em busca de algo novo. Quando todos se tinham apercebido de que havia uma caixa na área da biblioteca, a equipa educativa, juntamente com as crianças, deslocou-se para a supracitada área. Lá, as crianças foram questionadas sobre o que achavam ser aquela caixa. É fulcral ter em consideração as ideias das crianças e perceber as suas conceções sobre os mais variados assuntos, tal como já foi referido anteriormente (Vasconcelos, 2012).

Neste sentido, passou-se à explicação do que era aquela caixa e para que servia. De uma forma geral, a ideia era a d'íade colocar algo lá dentro, como imagens ou objetos, para que, num momento específico do dia, uma criança pudesse retirar alguma coisa e, a partir daí, contar uma história aos amigos. Desta forma, a atividade seria instituída como uma rotina diária. É de referir que todo o grupo, com exceção da criança R. e da criança S., mas incluindo aquelas que, habitualmente, em grande grupo são mais tímidas e aquelas que têm mais dificuldades ao nível da linguagem oral se mostraram bastante entusiasmadas e se voluntariaram para ir contar uma história.

Esta foi uma atividade que promoveu nas crianças o desenvolvimento da linguagem oral, estimulou a criatividade e possibilitou ainda a exploração de aspetos relacionados

com a Formação Pessoal e Social. “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.68).

No início era pedido às crianças que quisessem ir contar a história, que colocassem o dedo no ar, sendo esta uma das regras da sala de atividades. No entanto, nem todas cumpriam, pois quando lhes era questionado quem queria ir contar a história, respondiam “eu” em vez de colocar o dedo no ar ou colocavam, mas diziam “eu” em simultâneo. Nestes momentos havia a oportunidade de chamar a atenção e fazer as crianças perceberem que, se queriam participar, bastava colocarem o dedo no ar. Para reforçar essa ideia optava-se por escolher uma criança que tivesse procedido da forma correta, fazendo referência a isso e incentivando os outros a proceder da mesma forma na próxima vez, para terem oportunidade de realizar a atividade. Assim, foram notórias melhorias por parte de algumas crianças, no que respeita a esta questão.

A principal dificuldade encontrada prendeu-se com o facto de algumas crianças limitarem-se a dizer o que viam nas imagens, sem desenvolver muito a história. Desta forma, verificou-se crucial haver uma orientação por parte da equipa educativa, que ia colocando questões à criança para que esta pudesse desenvolver a história e a atividade fosse mais proveitosa, quer do ponto de vista da linguagem oral, quer no que respeita à criatividade e imaginação. A criança deve ser confrontada “com questões que não são de resposta imediata, mas que a levam a reflectir” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.78).

Surgiu ainda uma outra questão, que não estava prevista. Quando as crianças se sentavam em frente ao restante grupo para contar a história, assumiam o papel do adulto e estavam atentas aos comportamentos dos outros, isto é, se estavam ou não a escutar, se estavam quietos, se estavam a conversar com outro amigo, entre outros. Este foi um momento útil, pois quando alguma criança chamava a atenção de outra pelos seus comportamentos, fazendo até menção à tabela de comportamento, nomeadamente às medalhas, mostrou que estava consciencializada para as regras da sala de atividades. Esta foi também uma excelente oportunidade para os adultos intervirem e fazerem as crianças perceberem que não é agradável para quem está a falar ou a contar uma história que estejam crianças desatentas ou a fazer barulho. Deste modo, através das próprias experiências as crianças foram capazes de realizar aprendizagens relacionadas com as regras da sala de atividades.

Um outro problema diagnosticado prende-se com a dificuldade que algumas crianças têm em comunicar verbalmente em grande grupo, acabando por falar muito baixo e, por isso, torna-se difícil ouvi-las e compreendê-las, sendo uma delas a criança A. A “Caixa Mágica” mostrou-se uma mais-valia para ela nesse aspeto. A própria criança voluntariou-se para ir contar a história e, assumindo o papel de contadora de histórias, acabou por ficar mais à vontade à medida que o tempo passava e também devido à motivação dada pela equipa educativa, que estimulava a criança através de questões e reforços positivos. É importante salientar também o facto de algumas das crianças, que habitualmente estão à vontade em grande grupo, terem dificuldades em iniciar a atividade e falarem bastante baixo. Neste sentido, tornou-se também indispensável estimular essas crianças utilizando os mesmos métodos, ou seja, reforços positivos e questionamento. Para resolver o facto de estarem a falar baixo, a díade lembrava sempre que os amigos deviam ouvir a história, uma vez que depois seria necessário fazer o seu registo, sendo esta uma outra parte da atividade. No final de cada história, cada criança devia fazer o registo da mesma, através de desenho. Este foi um aspeto refletido pela díade, uma vez que, por ser sempre utilizada a mesma técnica (desenho), as crianças foram ficando mais desmotivadas para essa parte da atividade. Posto isto, poderiam ter sido utilizadas outras formas de registo, tal como modelagem, para evitar “fazer mais do mesmo”.

Acrescenta-se ainda um aspeto que correu de forma diferente do planeado. Sendo que a atividade mostrou-se bastante rica para o desenvolvimento das crianças em várias dimensões deveria ter sido realizada mais vezes. Inicialmente, a ideia era fazer dela uma rotina, sendo que todos os dias antes do almoço tínhamos o tempo dedicado à “Caixa Mágica”. Todavia, foram surgindo outras ideias e outros projetos, que levaram a triade a não desenvolver esta atividade todos os dias, como havia sido planeado inicialmente. No entanto, não se pode considerar que este tenha sido um aspeto negativo, uma vez que todas as atividades desenvolvidas partiram dos interesses ou das necessidades das crianças e, por isso, constituíram momentos de formação importantes.

No seguimento do que foi abordado anteriormente, um outro aspeto que a díade considerou fulcral ser ainda mais explorado relativamente à Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi a dificuldade que algumas crianças apresentavam em comunicar verbalmente, que se traduziam, algumas vezes na falta de participação nas atividades e noutras situações numa participação num tom de voz impercetível. Já foi referido que a “Caixa Mágica” estimulou as crianças nesse sentido, no entanto houve outras atividades, nomeadamente as dramatizações (cf. anexo

B19), que também auxiliaram. A expressão dramática proporciona às crianças “o prazer do gesto, de formar o gosto, de dar acesso ao património artístico e cultural, de desenvolver as capacidades de expressão e de criação” (Landier e Barret, 1999, p.16). A primeira dramatização baseou-se na história “A Carochinha” (cf. anexo B20). Salienta-se que o anexo remete para fotografias da atividade, nas quais se tem em atenção a privacidade das crianças, aspeto tido em conta em todas as fotografias anexadas. Inicialmente foi a equipa educativa da sala de atividades que realizou a dramatização, à qual as crianças assistiram. No final, foi dada a oportunidade de elas próprias dramatizarem a história. Note-se que apenas as crianças que quisessem iriam realizar a atividade. No entanto, todas demonstraram interesse em fazê-lo, o que deixou a díade surpreendida uma vez que, por esta altura, havia crianças, como a A., a J. e a R., ainda bastante inibidas. Com efeito, foram chamadas quatro crianças de cada vez, que puderam escolher o papel que queriam interpretar. A estagiária assumiu o papel de narradora e auxiliou as crianças com as falas, uma vez que, como já era de esperar, não as decoraram. Esta estratégia mostrou-se importante pelo facto de desinibir as crianças mais inibidas. Ao assumirem uma personagem foram capazes de comunicar verbalmente de uma forma mais descontraída e espontânea. Na verdade, assumir uma personagem “muitas vezes não é mais do que uma questão de ponto de vista, de acentuação, de ampliação... ou de metáfora” (Landier e Barret, 1999, p.63). Posto isto, foi notória a diferença nas crianças referidas, que à medida que o tempo foi passando, foram-se tornando cada vez mais participativas e comunicativas sob o ponto de vista verbal. Na última dramatização realizada na sala de atividades, sobre a história “Os Três Porquinhos” (cf. anexo B21), foi clara a evolução das crianças: estavam todas mais desinibidas, comunicavam substancialmente mais alto do que no início e apresentavam melhorias na linguagem oral do ponto de vista articulatório.

Uma vez já aqui abordada a questão das dramatizações, isto é, do faz de conta, torna-se essencial referir que a área da casinha sempre foi uma das mais, senão a mais, procurada pelas crianças. O jogo simbólico permite “à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.60).

Ao longo do tempo o par pedagógico foi-se apercebendo que todas as crianças que estavam na área da casinha, repetidamente, pegavam numa toalha, numa mala e alguns alimentos e diziam que iam fazer um piquenique. Depois de esta situação ocorrer um sem número de vezes, em tríade decidiu-se que se iria partir deste interesse das crianças e realizar efetivamente um piquenique. Neste sentido, num momento de jogo espontâneo,

mais uma vez a criança H. ia simular um piquenique. Assim, o par pedagógico aproveitou a situação, aproximou-se da criança e questionou-a sobre o que estava a fazer e, de seguida, se gostava de realizar um com os amigos. A criança respondeu que sim e, nesse momento, foi pedido para que as outras crianças se aproximassem, sendo depois perguntado a todo o grupo se gostariam de fazer um piquenique (cf. anexo B22) com a amiga H. Todos responderam prontamente que sim e, portanto, foi necessário escolher o local. As crianças sugeriram a praia e neste seguimento foi-lhes perguntado como poderia ser feita a deslocação até lá. Depois de serem discutidas algumas ideias, as próprias crianças chegaram à conclusão que a praia era longe e que não havia transporte. Posto isto, a criança Ro. sugeriu um parque. Efetivamente esta sugestão tornou-se mais viável, uma vez que existem parques perto do JI o que significava que a deslocação poderia ser realizada a pé. A educadora cooperante fez referência, em primeiro lugar, ao parque de São Roque, no entanto a coordenadora da escola não deu autorização uma vez que achava ser demasiado longe para as crianças irem a pé. A segunda opção, sugerida pela coordenadora, foi a Quinta da Bonjóia, pois ficava mais perto da escola. Posto isto, já estava definido o local: um parque, tal como as crianças tinham sugerido. Foi então necessário dialogar com o grupo sobre o que era preciso levar para o piquenique. Cada um foi dando a sua opinião e registando em papel de cenário, através de desenho, enquanto a mestranda escrevia o que representava o desenho. Saliente-se que “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.69). Este registo foi depois colocado na parede, na área da casinha, o que vai ao encontro daquilo que é defendido pelo modelo curricular *Reggio Emilia*. Registrar e expor aquilo que é feito permite às crianças recordarem-se das experiências realizadas (Lino, 2007). Posto isto, a tríade dialogou sobre o dia em que se iria realizar o piquenique e decidiu que, uma vez que ainda era necessário enviar autorizações para os pais/encarregados de educação só poderia ser na semana seguinte. Concluiu-se ainda que nessa semana começava a primavera e comemorava-se o dia da árvore, por isso nada melhor do que o comemorar envoltos de natureza, ficando decidido que o piquenique realizar-se-ia no dia 21 de março de 2014. Neste sentido, já estava decidido o local, o que era necessário levar e o dia em que ia ser realizado. Assim, de acordo com Vasconcelos (2012) estaria terminada a primeira fase de um projeto.

Durante a semana do piquenique, esteve a chover, sendo que a chuva poderia ser um impeditivo à concretização da atividade, uma vez que a deslocação iria ser realizada a pé. Tornou-se então necessário arranjar uma alternativa. A solução encontrada foi a de

realizar o piquenique no ginásio do 1º CEB. Chegado o dia do piquenique, as condições meteorológicas não eram as melhores, pois apesar de não estar a chover havia uma grande probabilidade de isso acontecer. A equipa educativa da sala de atividades dialogou sobre o que iria ser feito. Posto isto, decidiram que o piquenique (cf. anexo B23) iria realizar-se tal como estava planeado. As crianças lancharam mais cedo do que o habitual e, no final, todos caminharam até à Quinta da Bonjóia. Na parte da manhã as crianças brincaram livremente pelo espaço. Enquanto umas jogavam à bola (um dos materiais que tinham indicado como necessário para o piquenique), outras corriam e saltavam. Foi notória a felicidade das crianças, evidenciada quando a criança J. disse “Estou-me a divertir imenso!”. Importa ainda referir que a auxiliar de ação educativa da sala de atividades conseguiu arranjar uma pessoa que levasse as mochilas dos meninos, de carro, até à Quinta da Bonjóia, para facilitar o caminho. Quando as mochilas chegaram estava na hora de iniciar o piquenique propriamente dito. Em primeiro lugar, estendeu-se a toalha no chão, um processo que contou com a colaboração de todos, uma vez que a “criança desenvolve-se com a colaboração de outras pessoas” (Curry e Johnson citados por Hohmann e Weikart, 2003, p.63). De seguida, cada criança tirou da mochila aquilo que tinha levado para almoçar, que correspondia ao que havia sido escrito no papel de cenário, no momento da planificação da atividade. Este foi um momento de Formação Pessoal e Social, uma vez que tinha como objetivo a partilha entre todas as crianças, sendo este um valor que, ainda carece de exploração.

Durante o almoço começou a chover, no entanto havia um edifício denominado “casa da brincadeira” que estava aberto especialmente para as crianças poderem ir à casa de banho e que, tendo em conta as condições meteorológicas, poderia ser utilizado para almoçar. Neste sentido, devido à chuva o grupo passou para a “casa da brincadeira” e, devido à decoração a criança E. afirmou “Agora viemos para uma festa!”. Durante o almoço, a criança Da. acrescentou que “É fixe fazer piqueniques!”.

Para a tarde estavam preparados alguns jogos, que devido à chuva, não podiam ser realizados como planeados. Neste sentido, alguns realizaram-se dentro da “casa da brincadeira” e outros no espaço exterior, mas numa zona coberta. A realização dos jogos adveio do interesse que as crianças demonstram pela Expressão Motora, que acontece uma vez por semana no ginásio do 1º CEB da EB/JI do Falcão. No decorrer dos jogos a equipa educativa foi dando reforços positivos às crianças, incentivando-as e encorajando-as a continuar. Neste sentido, este foi também um momento importante para o grupo, pois, pela primeira vez, sentiu-se espírito de união, na medida em que as crianças se apoiavam umas

às outros, batendo palmas e dizendo o(s) nome(s) do(s) amigo(s) que estivesse(m) a realizar o jogo. Sair do JI constitui um momento de formação por excelência. É importante que o grupo tome consciência de que o espaço pedagógico não se encerra nos muros, janelas e portas das construções escolares (Oliveira-Formosinho, 2011). Além disto, proporciona o contacto com a comunidade, que é importante porque um dos objetivos da EPE passa pelo estabelecimento de “relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.16).

Esta atividade constituiu um momento bastante importante também para a mestranda, pois permitiu perceber o que implica uma saída do JI, isto é, autorização da escola, autorização dos pais/encarregados de educação, contacto com o local a visitar, nem que seja apenas para pedir um local para ir à casa de banho, como foi o caso. É de salientar também a capacidade de um educador de infância deve ter para prever e resolver imprevistos.

Concluindo, é possível afirmar que estas foram apenas algumas das atividades desenvolvidas ao longo da PPS. Apesar de terem constituído momentos de formação singulares, pela riqueza das atividades desenvolvidas, importa referir que houve muitas outras práticas pedagógicas que contribuíram em larga escala quer para a edificação de conhecimentos por parte das crianças, quer para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da estudante.

## REFLEXÃO FINAL

Na reflexão final pretende-se explicitar o contributo que o estágio teve no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da estagiária, fazendo referência às potencialidades e aos constrangimentos encontrados, sempre de uma forma articulada com os pressupostos teóricos.

Sendo assim, visto que a metodologia que norteou as práticas pedagógicas foi a investigação-ação, pretende-se fazer uma abordagem aos contributos dados pela adoção desta estratégia. Considere-se que a investigação-ação define-se “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliot citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Assim, tendo em conta que o presente texto surge de um momento de reflexão, no qual se devem apontar os contributos que o estágio teve na construção de um perfil de desempenho profissional, faz todo o sentido que se faça essa reflexão com base no ciclo de investigação-ação.

Neste sentido, no que diz respeito à observação, primeira etapa da espiral de investigação-ação, considera-se que no início um dos constrangimentos relacionou-se com a observação participada. O facto de haver a possibilidade de “participar de algum modo, na actividade do observado” (Dias, 2009, p.179) por vezes constituiu uma distração, na medida em que a atenção não foi a necessária para posteriormente ser feita uma caracterização, pormenorizada e focada, da situação educativa, que só pode ser feita a partir de uma observação atenta (Estrela citado por Dias, 2009). Posto isto, quando o par pedagógico iniciou a elaboração de planificações em conjunto com a educadora cooperante, a aluna percebeu efetivamente essa falha na observação e consciencializou-se da importância da mesma. De facto, só a partir de uma observação focada é possível desenvolver práticas de acordo com as necessidades e os interesses das crianças. É ainda de referir que na planificação eram pedidas as necessidades, os interesses e os resultados de aprendizagem das crianças. Mais uma vez aqui se reforça a importância da observação, pois só a partir dela era possível responder a essas questões. No entanto, é de salientar que a observação só por si não é suficiente. Com efeito, o diário de formação constituiu um instrumento fundamental, uma vez que se afirmou como a “principal estrutura de registo escrito” (Máximo-Esteves, 2008, p.89), no qual se incluíam as notas de campo, bem como outro tipo de informações. Assim, importa também referir que só com o passar do tempo é que a mestranda começou a entender verdadeiramente a utilidade do diário de formação.

Inicialmente apenas eram feitos registos descritivos, no entanto, e mais uma vez com base naquilo que era necessário elencar nas planificações semanais, houve a necessidade de fazer registos mais baseados na reflexão e não só na descrição. Acrescenta-se ainda que este instrumento demonstrou-se também bastante potencializador no que diz respeito ao presente relatório, uma vez que auxiliou bastante no âmbito do capítulo três.

De seguida tenham-se em conta as aprendizagens realizadas a partir das planificações semanais. Os momentos de reunião para elaboração das planificações constituíram momentos de formação pessoal e profissional bastante proveitosos. Esta ocasião ocorria em tríade e, por isso mesmo, era tão rica. Planificar em equipa deve ser um aspeto a ter em conta “no processo educativo a desenvolver na educação pré-escolar” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.20). A partilha de opiniões, ideias e experiências proporcionou momentos de aprendizagens bastante significativas. Nestas reuniões era possível conhecer diferentes pontos de vista, havendo abertura para refletir sobre eles e discuti-los. Assim, havia espaço para cada uma dar a sua opinião, de uma forma democrática, tal como prevê o MEM. No entanto, todas estas reflexões e discussões tinham um único objetivo: planificar de acordo com as necessidades e os interesses das crianças. Uma outra aprendizagem esteve relacionada com a flexibilidade da planificação. Inicialmente é de referir que a mestranda tentava seguir as suas práticas de acordo com a planificação. No entanto, ao longo do tempo foi clara a pertinência da flexibilidade, servindo esta como uma orientadora das práticas, uma vez que devem ser as crianças a decidir o destino da ação, através das necessidades e dos interesses que demonstram em determinado momento de formação.

No que diz respeito à ação, foram encontrados alguns constrangimentos. Não raras vezes, o par pedagógico tinha ideias de atividades para desenvolver com o grupo de crianças. No entanto, via-se forçado a deixá-las de parte ou a adiá-las devido a atividades já marcadas pela EB/JI do Falcão ou devido a “festas” que pressupunham a realização de atividades, como por exemplo o dia do pai, que implica a realização de uma prenda para o pai. Assim sendo, pensa-se que poderiam ter sido realizadas mais atividades do que realmente foram. No entanto, no âmbito da ação existiram também potencialidades promotoras da construção do saber agir. Em primeiro lugar, destaca-se a forma como a díade foi recebida na instituição de estágio pela educadora cooperante, pela auxiliar de ação educativa e, acima tudo de pelas crianças. Sem dúvida essa receção possibilitou um ambiente educativo propício a ações mais intencionais, adaptadas e descontraídas, no sentido de o par pedagógico sentir-se desinibido aquando das práticas.

Concluídas as ações, chegava-se ao momento de refletir sobre elas. Desta forma, no que diz respeito à reflexão, este foi um tema sobre o qual a mestranda considera ter aprendido bastante. Em primeiro lugar, destacam-se os diferentes tipos de reflexão: na, para e sobre a ação. Refletir é fazer uma “operação de análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados, com o intuito de descobrir as crenças e os esquemas de referência subsumidos nas práticas do investigador” (Máximo-Esteves, 2008, p.82). De facto, recorrer a momentos de reflexão é uma mais-valia para o educador de infância. A reflexão para a ação permite a planificação de atividades com vista nas necessidades e interesses das crianças. A reflexão na ação é potencializadora de práticas mais adequadas a um determinado grupo de crianças, permitindo ao educador de infância alterar o que estava planificado à luz do que está acontecer no momento da ação. Por fim, a reflexão sobre a ação permite tirar conclusões sobre o que correu bem, o que correu mal, porque correu bem e porque correu mal. Assim, é um momento também promotor de práticas futuras mais adequadas. De uma forma geral, é fundamental adotar uma postura reflexiva em prol da melhoria das ações. Neste sentido, salienta-se que no início do estágio esta não era uma prática tão recorrente como é hoje em dia, sendo esta uma aprendizagem potenciadora de futuras práticas mais adequadas.

Por último, importa fazer referência à avaliação e àquilo que contribuiu ao longo da PPS da estagiária. “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1997, p.27). Os momentos de avaliação mostraram-se bastante significativos para a formação pessoal e profissional da estudante. Uma das aprendizagens relacionou-se com a tomada de consciência de que é imprescindível avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, Capítulo II, Artigo 3º, Ponto e, p.5573). Neste sentido, importa dar ênfase à supervisão e, conseqüentemente, às reuniões de avaliação intercalar e final. Estes foram momentos que permitiram avaliar o desempenho na PPS em vários níveis e perceber os pontos nos quais ainda é necessário investir e refletir mais para que deixem de constituir fragilidades num futuro profissional. Assim, ficaram aquém das expectativas aspetos como a relação com a comunidade e ainda a relação com as famílias. No que respeita a este último ponto importa referir o esforço realizado para desenvolver uma relação escola-família. Depois de vários “não” às sugestões apresentadas pela díade de formação, com alguma persistência e seguindo os

conselhos do supervisor, relacionados com a apresentação de propostas devidamente fundamentadas, foi possível estabelecer alguns contactos com as famílias de algumas crianças. Nesses momentos de facto percebeu-se a riqueza de promover esta relação, na medida em que constituíram ocasiões de formação bastante ricas para o grupo.

Neste momento de reflexão é pertinente referir o facto de haver uma criança com NEE na sala de atividades. Este facto revelou-se ao mesmo tempo constrangedor e potencializador de aprendizagens, pelo desafio que constituía. A criança em questão tem perturbações do espectro do autismo e revelou-se complicado desenvolver atividades inclusivas, uma vez que não era possível estabelecer contacto com ela. O autismo caracteriza-se por “desvios qualitativos na **comunicação**, na **interação social** e no uso da **imaginação**” (Mello, 2007, p.16). Além disso, o par pedagógico considerou não ter formação suficiente a este nível. Neste sentido, foi impreterível a procura de informação e a presença em tertúlias acerca do tema. Cumulativamente foi imprescindível uma observação mais atenta daquela criança. Tendo mais conhecimento acerca do problema e observando com mais precisão, foi possível desenvolver práticas que fossem ao encontro dos interesses dessa criança. Esta experiência com uma criança com NEE despertou na aluna uma curiosidade acerca desta temática e desenvolveu um gosto pela educação especial que não existia antes.

Em suma, importa referir que a PPS contribuiu em grande escala para a edificação de um perfil de desempenho docente, na medida em que através da metodologia de investigação-ação, a mestranda desenvolveu diversas competências, aprimorou outras e foi capaz de refletir sobre algumas conceções menos certas. No entanto, é de referir que cabe a cada educador de infância adaptar as suas práticas ao grupo de crianças que encontra e, por isso, aquilo que foi refletido durante este estágio, pode futuramente ser idealizado de uma forma diferente. As crianças constituem sem dúvida a maior motivação que um educador de infância pode ter e todas as práticas devem ser concebidas para e com elas.

Identificar e reconhecer a diversidade é percorrer o caminho da igualdade de direitos. Reconhece-se, hoje, que todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Como tal, talvez possamos afirmar: **toda a educação é especial, varia a especialidade!** (Berta Macedo, 1998, p.5).

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barth, B.-M. (1996). *O Saber em Construção: Para uma Pedagogia da Compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: O Educando - A Escola* (Vol. 1). Setúbal: Marina Editores.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp.95-114). Porto: Porto.
- Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (pp.175-188).
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Elliot, J. (1990). *La Investigación-acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar Para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.

- Fonseca, A. M. (2000). *Educar Para a Cidadania: Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & et al (1992). *Formação Pessoal e Social*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Formosinho, J. (2000). Nota de Apresentação. In C. Pascal, & T. Bertram, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (pp.15-16). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1992). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junta de Freguesia de Campanhã. (s.d. 1). *Monografia de Campanhã*. Porto: Porto de Sempre.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Landier, J.-C., & Barret, G. (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições ASA.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância* (pp.93-121). Porto: Porto Editora.
- Macedo, B. (1998). Nota Prévia. In J. Bairrão, I. Felgueiras, P. Fontes, F. Pereira, & C. Vilhena, *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação* (p.5). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, Mérito e Desenvolvimento - Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado, &

- J. Oliveira-Formosinho, *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp.97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Mamede, M. A. (2000). A Supervisão de um Centro de Aprendizagem. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.97-106). Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mello, A. (2007). *Autismo: Guia Prático*. São Paulo: AMA.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância: Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições ASA.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. S. (2002). *Construção e Desenvolvimento da Identidade Profissional do Educador de Infância – Percursos no Masculino: Um estudo de três casos*. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., & Olds, S. W. (1981). *O Mundo da Criança*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2008). *10 Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: APM.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Praia, M. (1999). *Educação Para a Cidadania: Teorias e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-acção Colaborativa na Formação de Supervisores. Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (2000). A Escola como Instância de Decisão Curricular. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.67-78). Porto: Porto Editora.
- Rosa, J. (1994). *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. (2000). Supervisão Reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.79-85). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, I. (2013/2014). *Projeto Curricular de Grupo*.
- UNESCO. (1994). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Vasconcelos, T., & et al. (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/ Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência - Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

## DOCUMENTAIS

Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2007).

Circular nº17 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.

Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2011).

Circular nº4, de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Ribeiro, D. (2013). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Porto.

## LEGAIS

Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de dezembro (1979). *Estatuto dos Jardins-de-Infâncias*.  
Diário da República – I Série. N.º 300 (pp.301-307).

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro (1989). Diário da República – I Série. N.º 29  
(pp.456-461).

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio (1998). *Regime de autonomia das escolas*. Diário da  
República - I Série – A. N.º 102 (pp.2-14).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 Agosto (2001). *Perfil geral de desempenho profissional  
do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário  
da RepúblicaI, Série-A (pp.5569-5572).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 Agosto (2001). *Perfil específico de desempenho  
profissional do educador de infância e Perfil específico de desempenho profissional  
do professo do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República I, Série-A (pp.5572-  
5575).

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (2007). *Regime jurídico da habilitação  
profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e  
secundário*. Diário da República, 1.ª série (pp.1320-1328).

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho (2012). *Gestão e organização das escolas*. Diário  
da República – 1.ª série – N.º 126 (pp.3340-364).

Despacho nº 147-B/ME/96, de 01 de agosto (1996). Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto. Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar (pp. 10411-10416). Diário da República – II Série. N.º 195.

Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República I, Série-A (pp.3067-3081).

Lei n.º 5/1997 de 10 de Fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – I Série – A. N.º 34 (pp.670-673).

Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*.

Silva, M., & Núcleo da Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica / Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

## SITOGRAFICAS

Agrupamento de Escolas do Cerco. (2013-2017). *Projeto Educativo*. Porto. Obtido em 19 de maio de 2014, de <http://www.aecerco.pt/>.

Agrupamento de Escolas do Cerco. (2013/2014). Regulamento Interno. Porto. Obtido em 19 de maio de 2014, de <http://www.aecerco.pt/>.

Junta de Freguesia de Campanhã. (s.d. 2). Obtido em 20 de maio de 2014, de <http://www.campanha.net/patrimonio.htm>.

Portolaranja.blogspot.com, obtido a 29 de junho de 2014

# **ANEXOS**



# **ANEXOS TIPO A**



## Anexo A1: Exemplan de planificação semanal

PLANIFICAÇÃO SEMANAL- DE 02 A 06 DE JUNHODE 2014					
<p><b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:</b></p> <p><b>Área da formação pessoal e social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O D. e o Ro. demonstram dificuldades em respeitar os adultos.</li> </ul> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Linguagem Oral e abordagem à escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo apresenta dificuldades em pronunciar determinadas palavras (por exemplo, a E. diz “plastitina” em vez de “plasticina”);</li> <li>- A. Ri. e a A. tem dificuldades em fazer-se ouvir em grande grupo;</li> </ul> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Expressão Motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A maioria das crianças apresenta dificuldades em manipular objetos;</li> </ul> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não existe uma área, nem</li> </ul>	<p><b>Instituição:</b> Escola EB1/II do Falcão (Agrupamento de Escolas do Cerco)</p> <p><b>Grupo:</b> Sala D (3 anos)</p>	<p><b>Equipa Educativa:</b></p> <p>Educadora de Infância: Isabel Tavares Monteiro</p> <p>Estagiárias: Marlene Gomes   Sara Silva</p> <p>Assistente Operacional: Fernanda</p>			
	<p><b>Objetivos de desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar o desenvolvimento da coordenação geral;</li> <li>• Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; !!!</li> <li>• Promover situações de contagem de objetos;</li> <li>• Desenvolver motricidade fina através das expressões plásticas motoras;</li> <li>• Estimular o gosto pela leitura;</li> <li>• Estimular a criatividade;</li> <li>• Promover aprendizagens em diferentes contextos (espaço exterior do Jardim de Infância);</li> <li>• Desenvolver a linguagem;</li> <li>• Proporcionar atividades que envolvam crianças de outras salas de atividade;</li> <li>• Proporcionar o contacto com novas experiências;</li> <li>• Promover o contacto com a restante comunidade educativa, nomeadamente o 1º Ciclo do Ensino Básico;</li> <li>• Fomentar o contacto entre a escola e a família;</li> <li>• Promover atividades que envolvam toda a equipa educativa da sala de atividades;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de concentração através da expressão musical.</li> </ul>				
<b>PLANO DE AÇÃO</b>					
<b>M</b>	<b>SEGUNDA-FEIRA (02)</b>	<b>TERÇA-FEIRA (03)</b>	<b>QUARTA-FEIRA (04)</b>	<b>QUINTA-FEIRA (05)</b>	<b>SEXTA-FEIRA (06)</b>
<b>A</b>	<p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Acolhimento: Canção dos bons dias;</li> </ul>	<p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Acolhimento: Canção dos bons dias;</li> </ul>	<p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Acolhimento: Canção dos bons dias;</li> </ul>	<p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Acolhimento: Canção dos bons dias;</li> </ul>	<p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Acolhimento: Canção dos bons dias;</li> </ul>
<b>N</b>					
<b>H</b>					
<b>Á</b>					

**PLANIFICAÇÃO SEMANAL- DE 02 A 06 DE JUNHODE 2014**

<p><b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:</b></p> <p><b>Área da formação pessoal e social:</b> - O D. e o Ro. demonstram dificuldades em respeitar os adultos.</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Linguagem Oral e abordagem à escrita:</u> - O grupo apresenta dificuldades em pronunciar determinadas palavras (por exemplo, a E. diz "plastitina" em vez de "plasticina");</p> <p>- A Ri. e a A. tem dificuldades em fazer-se ouvir em grande grupo;</p>	<p><b>Instituição:</b> Escola EB1/JI do Falcão (Agrupamento de Escolas do Cerco) <b>Grupo:</b> Sala D (3 anos)</p>	<p><b>Equipa Educativa:</b> Educatora de infância: Isabel Tavares Monteiro Estagiárias: Marlene Gomes   Sara Silva</p> <p align="right">Assistente Operacional: Fernanda</p>			
<p><b>Objetivos de desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar o desenvolvimento da coordenação geral;</li> <li>• Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; !!!</li> <li>• Promover situações de contagem de objetos;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina através das expressões plásticas e motoras;</li> <li>• Estimular o gosto pela leitura;</li> <li>• Estimular a criatividade;</li> <li>• Promover aprendizagens em diferentes contextos (espaço exterior do Jardim de Infância);</li> <li>• Desenvolver a linguagem;</li> <li>• Proporcionar atividades que envolvam crianças de outras salas de atividade;</li> <li>• Proporcionar o contacto com novas experiências;</li> <li>• Promover o contacto com a restante comunidade educativa, nomeadamente o 1º Ciclo do Ensino Básico;</li> <li>• Fomentar o contacto entre a escola e a família;</li> <li>• Promover atividades que envolvam toda a equipa educativa da sala de atividades;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de concentração através da expressão musical.</li> </ul>					
<p align="center"><b>PLANO DE AÇÃO</b></p>					
<p align="center"><b>M A N H Ã</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Expressão Motora:</u> - A maioria das crianças apresenta dificuldades em manipular objetos;</p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo:</b> - Não existe uma área, nem</p>	<p align="center"><b>SEGUNDA-FEIRA (02)</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Matemática:</u> 1 Acolhimento: Canção dos bons dias;</p>	<p align="center"><b>TERÇA-FEIRA (03)</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Matemática:</u> 1 Acolhimento: Canção dos bons dias;</p>	<p align="center"><b>QUARTA-FEIRA (04)</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Matemática:</u> 1 Acolhimento: Canção dos bons dias;</p>	<p align="center"><b>QUINTA-FEIRA (05)</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Matemática:</u> 1 Acolhimento: Canção dos bons dias;</p>	<p align="center"><b>SEXTA-FEIRA (06)</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Matemática:</u> 1 Acolhimento: Canção dos bons dias;</p>

<p>materiais relacionados com a ciência.</p> <p><b>Interesses evidenciados</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Expressão Motora, Musical, Dramática e Plástica</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo manifesta interesse na realização de atividades de expressão motora, musical e plástica;</li> <li>- O grupo mostra-se interessado em aprender novas músicas;</li> <li>- O grupo mostra-se entusiasmado quer na visualização de dramatizações, quer na realização das mesmas;</li> </ul> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo mostra interesse em ouvir contar histórias;</li> <li>- O grupo demonstrou interesse em contar histórias ao grupo a partir da caixa mágica;</li> </ul>	<p>Marcação das Presenças e Atribuição das tarefas da sala (IT).</p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo:</b></p> <p><sup>2</sup> Atividades para comemoração do Dia Mundial da Criança, da responsabilidade do Programa PASSE (P1).</p>	<p>Marcação das Presenças e Atribuição das tarefas da sala (IT).</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>:</p> <p><sup>3</sup> Exploração da história: "A voz é divertida" (IT).</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Expressão Musical</u>:</p> <p><sup>4</sup> Jogos musicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Adivinha quem sou";</li> <li>- "Falta um som";</li> <li>- Exploração da canção "Com a nossa voz" (IT).</li> </ul> <p><sup>5</sup> Higiene Pessoal (FM)</p> <p><sup>6</sup> Lanche (FM)</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Expressão Plástica</u>:</p> <p><sup>7</sup> Construção de um presente para oferecer a avó do Rodrigo (IT).</p>	<p>Marcação das Presenças e Atribuição das tarefas da sala (MG).</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Expressão Motora</u>:</p> <p><sup>10</sup> Sessão de Expressão Motora: Perícia e manipulação (MG).</p> <p><sup>5</sup> Higiene Pessoal (MG)</p> <p><sup>6</sup> Lanche (MG)</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>:</p> <p><sup>11</sup> Caixa mágica: uma criança retira uma imagem do interior da caixa e a partir dela conta uma história ao restante grupo (MG).</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Expressão Plástica</u>:</p> <p><sup>12</sup> Registo da história (MG).</p>	<p>Marcação das Presenças e Atribuição das tarefas da sala (SS).</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Expressão Dramática</u>:</p> <p><sup>14</sup> Dramatização "Os três Porquinhos" (CS, FM, IT, MG e SS).</p> <p><sup>5</sup> Higiene Pessoal (SS)</p> <p><sup>6</sup> Lanche (SS)</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Expressão Dramática</u>:</p> <p><sup>15</sup> Exploração da dramatização "Os três Porquinhos" (SS).</p>	<p>Marcação das Presenças e Atribuição das tarefas da sala (MG).</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> no domínio da <u>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>:</p> <p><sup>17</sup> Leitura e exploração de uma obra à escolha da convidada (AR)</p> <p><sup>5</sup> Higiene Pessoal (MG)</p> <p><sup>6</sup> Lanche (MG)</p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo:</b></p> <p><sup>18</sup> Atividades experimentais: "Corrida de balões" e "Enche o balão" (SS)</p>
<b>ALMOÇO</b>					

<p><b>Área do Conhecimento do Mundo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo mostrou-se receptivo em realizar atividades em espaços exteriores ao Jardim de Infância;</li> <li>- O grupo demonstra interesse em realizar atividades experimentais.</li> </ul> <p><b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Da. demonstra reconhecer as rotinas diárias, nomeadamente ao relembrar que faltava contarmos as novidades durante o acolhimento;</li> <li>- A H. mostra saber as regras da sala de atividades, alertando os outros para o seu cumprimento;</li> <li>- A Ri. ainda se lembrava do nome da técnica utilizada na semana anterior, a digitinta;</li> <li>- A maioria do grupo já consegue estar durante mais tempo concentrado nas atividades em roda.</li> </ul>	<p><b>T A R D E</b></p> <p>A componente letiva termina às 13h.</p>	<p><sup>8</sup> Atividades de jogo espontâneo.</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>9</sup> Diálogo e reflexão sobre o dia e preenchimento da tabela de comportamento (IT).</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Plástica:</b></p> <p><sup>12</sup> Continuação da construção da casa (SS).</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>9</sup> Diálogo e reflexão sobre o dia e preenchimento da tabela de comportamento (SS).</p>	<p><b>Área do Conhecimento do Mundo:</b></p> <p><sup>16</sup> Jogo sobre a Prevenção Rodoviária (FM, IT, MG e SS).</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>9</sup> Diálogo e reflexão sobre o dia e preenchimento da tabela de comportamento (MG).</p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Plástica:</b></p> <p><sup>19</sup> Continuação da construção da manta de retalhos (MG).</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</b></p> <p><sup>9</sup> Diálogo e reflexão sobre o dia e preenchimento da tabela de comportamento (SS).</p>
<p><b>Recursos pedagógicos:</b></p>					

- **Gestão do grupo:**
  - Individual – 8, 12
  - Pequeno grupo – 7, 8, 10, 13, 15, 16, 19
  - Grande Grupo – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 14, 17, 18
  
- **Gestão do espaço:**
  - Área da manta – 1, 3, 4, 9, 13, 14, 15, 19
  - Áreas da sala de atividades – 8
  - Casa de banho – 5
  - Refeitório – 6
  - Área da leitura – 11, 17
  - Mesas da sala de atividades – 7, 12, 18
  - Ginásio EB1 do Falcão – 10
  - Espaço exterior – 2, 16
  
- **Gestão dos materiais:**
  - Quadro de presenças e quadro de tarefas – 1
  - Editores, M. (2005). *Música 3 anos: Guia Didático*. Educação Musical Infantil - 3
  - CD e computador - 4
  - Caixas de ovos, tintas, paus de espetada, cola quente - 7
  - Quadro da tabela de comportamento - 9
  - 8 bolas de ginástica, computador, colunas - 10
  - Caixa de cartão com imagens – 11
  - Folhas, lápis de cor, marcadores, tintas de guache, pincéis e aventais - 12
  - Caixas de ovos, cola quente, tintas de guache, pincéis e aventais - 13
  - Máscaras em esponja (três porquinhos e lobo mau) – 14 e 15
  - Sinais de trânsito em cartolina – 16
  - Balões, fio, fita-cola, palhinhas, vinagre, bicarbonato de sódio, garrafa de vidro e funil - 18
  - Retalhos, agulhas sem bicos e linhas - 19

**Responsável pela dinamização das atividades:**

- Avó do Ro - AR
- Cândida Silva - CS
- Fernanda Monteiro – FM

- Isabel Tavares – IT
- Marlene Gomes – MG
- Professores do 1.º ciclo – P1
- Sara Silva – SS

PS com articulação!

PS reveladora do projeto que se está a vivenciar

## Anexo A2: Exemplar de guião de pré-observação

### GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico

Comment [U1]: Rever a data de identificação do ficheiro!!

**Instituição Cooperante** EB1/JI do Falcão – Agrupamento de Escolas do Cerco

**Orientador Cooperante** Isabel Tavares                      **Sala** D (3 anos)

**Díade** Marlene Gomes | Sara Silva

**Data da observação** 30/05/2014 (9:30-10:30; 11:00-12:00)

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

Ao longo do tempo, a área da expressão plástica tem sido objeto de reflexão por parte do par pedagógico. Aparentemente esta é uma área bem apetrechada e na qual as crianças podem desenvolver as mais variadíssimas atividades. No entanto, apercebemo-nos que ao nível da modelagem o único material disponível é a plastilina. Além disso, fomos verificando também que no início as crianças requisitavam bastante este material, mas com o passar do tempo têm perdido o interesse, apesar de continuarem a frequentar bastante a área. Posto isto, achamos pertinente introduzir novos materiais de modelagem que motivem novamente as crianças para esta tarefa e que até despertem interesse em crianças que, habitualmente, não estão tão motivadas para esta área. Um outro fator é a baixa autoestima de algumas crianças no que diz respeito aos trabalhos de Expressão Plástica que realizam. A R. e o Ro. referem várias vezes que não sabem fazer ou que não conseguem. Assim, permitir que contactem com novos materiais e dar-lhes liberdade no que diz respeito ao que vão elaborar é importante. Saliento ainda a importância dos reforços positivos durante a execução da tarefa, que os ajudará a ganhar confiança. Neste sentido, cabe ao educador de infância “oferecer mecanismos que agucem a perceção, a imaginação e a criatividade, como também, criar um ambiente acolhedor e rico em materiais que envolvam técnicas de desenho, pintura, modelagem, (...) fortalecendo, assim, uma educação artística (Santos, 2006, p.7).

Não posso deixar de referir o Projeto Curricular de Grupo da educadora cooperante que prevê a realização de “atividades que promovam a motricidade fina” (Tavares, 2013/2014, p. 15) através de Expressão Plástica.

Por último, saliento também o interesse demonstrado por algumas crianças (M., E. e L.) por tirar fotografias. Muitas vezes, quando estão na área da casinha, estas crianças pegam na máquina fotográfica e fingem estar a fotografar. Acrescento ainda que o R., a criança com

Necessidades Educativas Especiais (NEE) também demonstrou interesse em manipular a máquina fotográfica.

#### **Atividade pedagógica**

Na primeira parte da manhã serão dinamizados dois *ateliês*, nomeadamente de pasta *biscuit* orientado por mim e de barro dinamizado pelo meu par pedagógico.

**1º momento:** As crianças serão encaminhadas para o recreio, no qual estarão já prontos os *ateliês* e serão divididos em dois grupos, que manter-se-ão até ao final da manhã.

**2º momento:** *Ateliê* de pasta *biscuit*: Em cima de duas mesas estarão os ingredientes e os materiais necessários à confeção da pasta. Em primeiro lugar, irei perguntar às crianças se sabem o que são aqueles materiais e o que acham que iremos fazer com aquilo. Como o grupo nunca teve acesso a este material no jardim-de-infância penso que não irão chegar à resposta. Posto isto, para manter a curiosidade não irei revelar logo a solução. Continuaremos com a confeção da pasta. Irei orientar este processo e cada criança vai ter uma tarefa, para que haja participação ativa de todas. Sempre que possível, tentarei promover o trabalho em equipa incentivando que se ajudem uns aos outros. Assim que a pasta estiver terminada, voltarei a interroga-los (“Já sabem o que é?”) e confrontarei com as ideias prévias (“É o que pensavam?”). Neste sentido, explicarei o que é e qual o seu nome. Por fim, darei espaço para que experimentem e explorem a pasta da forma que pretenderem. Assim, assumirei um papel de orientadora e auxiliarei sempre que for necessário. Assim que as crianças terminarem a exploração passarão para outro *ateliê*.

Na segunda parte da manhã, ou seja, das 11h às 12h serão proporcionados três *ateliês*. Neste sentido, a Marlene estará responsável pelas pinturas de sopro e eu pelas pinturas faciais e pelo retrato.

**3º momento:** Os *ateliês* de pinturas faciais e de retrato estarão relacionados. Numa primeira

fase as crianças que pretenderem receberão uma pintura facial. Perguntar-lhes-ei se sabem o que é, se já alguma vez fizeram e se querem fazer. As que quiserem terão oportunidade de escolher o que desejarem que seja pintado. Enquanto elaboro a pintura facial, as outras crianças ficarão encarregues de tirar fotografias ao processo. Previamente explicar-lhes-ei como funciona a máquina fotográfica para que possam realizar a tarefa. Quando acabar a pintura facial, será pedido a cada criança que se dirija para um painel que estará colocado ao lado, no qual decorrerá o *ateliê* de retrato. O painel contém um desenho no qual a cabeça de uma das pessoas está recortada e cada criança tem que colocar lá a sua cabeça para ser fotografada. Mais uma vez irei sugerir às crianças que sejam elas a tirar a fotografia, embora sempre com a minha orientação. Tal como no momento anterior, as crianças deslocar-se-ão para o outro *ateliê* quando pretenderem.

**4º momento:** Para concluir a atividade pretendemos ter uma conversa com o grupo sobre os *ateliês* dinamizados, ou seja, fazer uma avaliação através de perguntas como: "Gostaram? O que gostaram mais? O que gostaram menos? Porquê? Gostavam de ter alguns destes materiais na sala de atividades?". Desta forma, é nossa intenção enriquecer a sala de atividades com novos materiais, de acordo com os interesses das crianças.

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

- Área da Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Plástica
- Área de Formação Pessoal e Social
- Área do Conhecimento do Mundo

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

- Desenvolver a motricidade fina através da expressão plástica;
- Estimular a criatividade;
- Promover aprendizagens em diferentes contextos (espaço exterior do Jardim de

Infância);

- Proporcionar o contacto com novos materiais e experiências;
- Permitir que as crianças conheçam e participem no processo de feitura de um material novo;
- Promover o trabalho em equipa;
- Desenvolver a autoestima das crianças.

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

- Toda a atividade irá ser realizada em pequenos grupos, o que permite um acompanhamento mais individualizado de cada criança e, conseqüentemente, facilitará a percepção das necessidades e interesses de cada um. Apesar de serem da mesma idade, para conhecermos o grupo é necessária uma observação mais pormenorizada que nos permita ter em conta que há diferentes histórias de vida, diferentes famílias, diferentes culturas e diferentes experiências (Oliveira-Formosinho, 2007).

- O levantamento das ideias prévias das crianças constitui também um fator importante, uma vez que permite conhece-las melhor e perceber as conceções que têm acerca do assunto que vai ser explorado.

- A promoção do contacto com materiais e técnicas novas é um fator de motivação e cria curiosidade que vai facilitar a concentração das crianças. Além disso,

“a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos” (Ministério da Educação, 1997, p.34).

- A realização de atividades no exterior da sala de atividades é também algo que motiva as crianças e, portanto, predispõe-nas desde logo para a realização das tarefas pedidas. É importante que o grupo tome consciência de que o espaço pedagógico não se encerra nos muros, janelas e portas das construções escolares (Oliveira-Formosinho, 2011, p.15).

- A avaliação final permitirá ao par pedagógico ter uma melhor noção de como as crianças se sentiram ao longo da atividade, proporcionando uma reflexão “sobre o que foi feito e o que podia ter sido melhor conduzindo, sistematizando e integrando conquistas e saberes”

Comment [PC2]: Nas citações  
conceituais, não carece identificar a página

(Kilpatrick citado por Oliveira-Formosinho & Gambóia, 2011, p.57)

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

- Visto estar a introduzir um material novo (pasta *biscuit*) prevejo a possibilidade de haver crianças que dirão que não são capazes de executar as tarefas. Caso isto aconteça, terei que dialogar com a criança e fazê-la perceber que é capaz e que, seja o que for que ela fizer, é a sua criação e está bem. Nestes casos é crucial haver reforços positivos quando o trabalho está a ser desenvolvido.

- Para além disto, prevejo que algumas crianças não queiram pintar a cara. Em primeiro lugar, tentarei, através do diálogo, perceber o porquê e ajudá-los nos receios que possam ter. Se mesmo assim não quiserem, permitirei que estejam a tirar fotografias ou então que se desloquem até ao outro *atelier* caso assim desejarem.

**O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.**

- A interação adulto-criança, no que diz respeito ao ambiente criado pelo adulto, que constitui um fator crucial no processo de aprendizagem das crianças e, ainda, à capacidade “de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança”(Oliveira-Formosinho, 2007, p. 71)

- A capacidade de resolver imprevistos, caso ocorram;

- A pertinência da atividade e das questões colocadas às crianças, uma vez que é importante e um fator determinante no desenvolvimento das mesmas, proporcionar atividades que “sejam seguras, saudáveis, interessantes e desafiantes para uma criança de uma dada idade e estrutura de pensamento” (Rasmussen citado por Maia, 2008, p.52).

- A forma como me dirijo às crianças, uma vez que o tom de voz e aquilo que dizemos constituem também fatores fundamentais na aprendizagem da criança, no sentido em que é essencial “dar às crianças pequenas um clima psicologicamente protegido e saudável (Hohmann & Weikart, 2011, p.6).

#### Referências bibliográficas

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica;
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gâmbôa, R. (2011). *O Trabalho por Projeto em Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Santos, S. M. (2006). *Educação, Arte e Jogo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Tavares, I. (2013/2014). *Projeto Curricular de Grupo*.

Sara Silva

Comment [PCJ3]: GPO extenso!!!

Comment [PCJ4R3]: Apresenta de suporte ao GPO, uma boa bateria bibliográfica. Parabéns!

## Anexo A3: Exemplar de narrativa colaborativa

**Narrativa Colaborativa: 3**  
**Jardim de Infância: Do Falcão**

**Aluna Observada: Sara Silva**  
**Aluna Observadora: Marlene Gomes**

### 3.ª Narrativa Colaborativa

**Episódio Observado:** Exploração da canção "O Pato" de Vinicius de Moraes.

**Data:** 29 de maio de 2014

Comentário da Observadora Marlene Gomes	Comentário da Observada Sara Silva	Comentário da educadora cooperante Educadora Isabel Tavares
<p>No dia 29 de maio, a estagiária Sara Silva realizou uma atividade na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Musical. No entanto, um educador deve planificar atividades onde estejam presentes outras áreas ou domínios, de forma a construir aprendizagens integradas (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo n.º1). Neste sentido, além do domínio da Expressão Musical também esteve presente o domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita e a área do Conhecimento do Mundo.</p> <p>Esta atividade tinha como principais objetivos: desenvolver a capacidade de concentração através da expressão musical e desenvolver a linguagem, uma vez que, as crianças têm dificuldades em pronunciar determinadas palavras (exemplos: Ro. em vez de dizer "Isabel" diz "caravel"; E. em vez de dizer "plasticina" diz "pastitina"; I. em vez de dizer "Marlene" diz "Malene").</p>	<p>De acordo com os interesses demonstrados pelas crianças e também com necessidades que o par pedagógico identificou, a atividade que desenvolveu inseriu-se, predominantemente, na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Musical. No entanto, estiveram também implicadas nesta atividade a Área de Formação Pessoal e Social, uma vez que é transversal a todas as outras, pois em todos as atividades devemos "contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários" (Ministério da Educação, 1997, p. 51), a Área da Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, ainda, a Área do Conhecimento do Mundo.</p> <p>Ao longo da Prática Pedagógica, verificamos que sempre que explorávamos uma música, as crianças ficavam bastante entusiasmadas e cantavam-na de</p>	<p>A música, pelo seu poder criador e libertador, torna-se um excelente recurso educativo, que deve ser utilizado no Pré-escolar. A criança deve ser habituada a expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de vida, para que a música venha a ser parte integrante do seu ser. Representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança.</p> <p>Desenvolver atividades que envolvam a música e o canto na sala de aula, constitui um recurso capaz de auxiliar e promover uma melhor aprendizagem por parte de todos, contribuindo para um melhor desenvolvimento. Cantar e ouvir música, independentemente do tipo e do género, favorece o desenvolvimento dos sentidos da criança como um todo, auxiliando no cuidado auditivo, na perceção visual e no movimento corporal.</p> <p>A música desenvolve a criatividade da criança e desperta novos estímulos. Cantar permite uma melhor</p>

<p>Além disso, as crianças demonstraram interesse em participar nas atividades desenvolvidas pelos adultos e também estão sempre predispostas para participarem em atividades de Expressão Musical (Tavares, 2013/2014), tal como consta no Projeto Curricular de Grupo da Educadora Cooperante. Assim, é fundamental que o educador tenha presente nas suas práticas o interesse das crianças pois só valorizando os mesmos se poderá encorajar “as suas capacidades de iniciativa, controle e competência mais do que ignorar, subverter ou redireccionar os seus interesses” (Hohmann &amp; Weikart, 2011, p. 306) e, desta forma, conseguir que estas tenham aprendizagens significativas.</p> <p>A atividade teve início com a exploração da capa do livro “A arca de Noé” de Vinicius de Moraes, uma vez que, a canção era um poema integrado nesta obra. Como o autor era brasileiro, a estagiária mostrou onde vivemos. O contacto com materiais diversificados promove diversas aprendizagens. É fulcral que as crianças “explorem as suas possibilidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 82). De acordo com Piaget (citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 68), “a maturação, a experiência com os objectos, a transmissão social e a equibração são factores que explicam o desenvolvimento da inteligência, a construção do conhecimento”.</p> <p>De seguida, leu o poema “O Pato” e a estudante fez questão de explicar às crianças cada palavra que desconheciam, algumas delas próprias do Português (Brasil). É importante que as crianças contactem com novos vocábulos de forma a alargar o seu vocabulário mas também o contacto com palavras que não fazem parte da nossa língua, da nossa cultura. Assim, as crianças que “contactam com palavras num contexto enriquecido tanto mais absorvem e fazem uso do seu vocabulário extenso da comunicação diária” (Marques,</p>	<p>forma espontânea, ou seja, sem lhes ser pedido, várias vezes ao longo do próprio dia e até nos dias seguintes. Além disto, um dos objetivos do par pedagógico era introduzir instrumentos musicais na sala de atividades. Posto isto, aliando o interesse das crianças por explorar músicas e a necessidade de contactarem com instrumentos musicais, decidimos que seria pertinente explorar uma canção que depois proporcionasse a introdução de alguns instrumentos. Serve esta narrativa apenas para refletir acerca da exploração da canção “O Pato”, baseada num poema de Vinicius de Moraes, inserido no livro “A arca de Noé”.</p> <p>Iniciei a atividade com a exploração da capa do livro mencionado anteriormente, uma vez que esta deve ser a primeira etapa da exploração de um livro, ou, tal como neste caso, da exploração de parte de um livro. Durante este momento fiz referência ao autor, dizendo o nome do mesmo. É crucial que as crianças tenham conhecimentos sobre artistas de várias áreas. Um artista é alguém que desenvolve “as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha” (Eisner, 2008, p. 9). Assim, considerando que um escritor é realmente um artista, é fundamental desenvolver-se na escola atividades de educação artística, tornando-a num “<i>instrumento pedagógico constante ao serviço duma ação educativa alargada</i>, concebida e conduzida no respeito pelo indivíduo e em relação com as suas necessidades e com as necessidades do grupo, e, também, em relação com as exigências do meio, da <i>sociedade</i> e do <i>futuro</i>” (Fontanel-Brassart &amp; Rouquet, 1977, p. 5).</p> <p>Além disto, no momento em que disse às crianças o nome do escritor fiz também referência à sua nacionalidade: brasileiro. “A fantasia das crianças</p>	<p>aquisição da linguagem por parte das crianças e contribui para melhoria da leitura e interpretação de textos.</p> <p>“A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar.” (Ministério da Educação, 1997, p. 64)</p> <p>“A relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. Cantar é uma atividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo.</p> <p>Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original.” (Ministério da Educação, 1997, p. 64)</p> <p>A atividade desenvolvida pela aluna Sara Silva centrou-se na área da expressão e comunicação, no domínio da expressão musical. Esta atividade partiu do interesse das crianças e funcionou como estratégia para a introdução de instrumentos musicais na sala. A estagiária explorou com as crianças a letra da canção do Pato, baseada no poema de Vinicius de Moraes, inserido no livro “Arca de Noé”.</p> <p>O ponto de partida para a atividade foi a apresentação do livro e exploração da capa do mesmo, tendo o cuidado de referir o nome do autor e sua nacionalidade. Partiu para a leitura fragmentada do poema, para facilitar a compreensão do mesmo, por parte de todas as crianças. Ao longo da exploração e interpretação do poema, a aluna teve o cuidado de explicar o significado de algumas palavras e termos tipicamente brasileiros. Aproveitando o facto de no grupo estar inserida uma criança com mãe brasileira, a</p>
--	---	--

<p>1988, p. 65).</p> <p>A estagiária ensinou a canção por frases. As crianças escutavam as frases e, de seguida, repetiam. Segundo Santos (s. d., p. 57) “o professor pode começar por cantar toda a canção, partindo depois para o ensino por frases”.</p> <p>Depois mostrou o vídeo da canção, deixando que as crianças visualizassem primeiro e, de seguida, juntamente com o meio audiovisual continuou a ensinar a canção às crianças. A utilização de “registos audiovisuais são meios de expressão individual e colectiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer”. (Ministério da Educação, 1997, p. 72), daí a importância em utilizá-los na Educação Pré-Escolar. As crianças demonstraram grande interesse pelo vídeo, pedindo para repetir o mesmo: “outra vez” (Di. e M.). A estagiária acedeu ao pedido das crianças e voltou a mostrar o vídeo, mas pediu que cantassem ao mesmo tempo que visualizassem o mesmo. Estas estavam tão atentas ao vídeo que esqueceram-se de cantar a música. A estagiária decidiu voltar a mostrar o vídeo mas, na condição de que estas cantassem. Na minha visão, como o intuito era ensinar a letra da canção, não colocaria novamente o vídeo e tentava ensinar por frases mas com diferentes ritmos ou ainda colocava apenas a música sem mostrar a imagem. Assim, as crianças apenas teriam de escutar e não tinham nenhum motivo de distração.</p> <p>A estagiária teve ainda muita atenção com a organização do grupo. A atividade foi realizada em grande grupo para que “a criança, perante opiniões e perspectivas diferentes da sua, escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas” (Ministério da Educação, 2012). Segundo Hohmann &amp; Weikart (2011, p. 370) os tempos de grande grupo permitem às “crianças [terem] a</p>	<p>permite-lhes o acesso a “realidades” que não se limitam ao mundo próximo” (Ministério da Educação, 1997, p. 80). No entanto, percebi que elas não tinham noção de onde fica o Brasil, por isso, apesar de não estar planeado, peguei no globo que o par pedagógico deixou na sala de atividades e mostrei onde se situa o Brasil e também Portugal, para perceberem que são dois países bastante distantes.</p> <p>Prossigui a atividade com a leitura do poema e, uma vez que, havia palavras que à partida sabia que as crianças não iriam conhecer, questionei-as sobre as mesmas e, de seguida, expliquei os seus significados. É importante que as crianças enriqueçam o seu vocabulário.</p> <p>De seguida, fiz uma exploração da canção por frases. Dizia frase a frase e as crianças repetiam. Depois fui juntando duas frases para que elas repetissem, até que, por fim, dizia toda a estrofe para repetirem. Desta forma, fui aumentando o grau de dificuldade.</p> <p>“Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p.64). Assim, saliento que, como já referi, a Área da Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita esteve bastante presente nesta atividade e através dela pretendia desenvolver a linguagem, sendo este também um objetivo da educadora cooperante: desenvolver “atividades que promovam o desenvolvimento oral e articulatorio para correção de alguns problemas diagnosticados” (Tavares, 2013/2014, p.15).</p> <p>Seguidamente, mostrei o vídeo referente à canção, deixando que as crianças, em primeiro lugar, apenas visualizassem em silêncio. O educador de infância deve recorrer a diversas técnicas e formas de observação, sendo uma delas as gravações áudio e vídeo (Circular n.º4/2011). Numa segunda</p>	<p>aluna questionou a criança se conhecia o significado de algumas palavras ou se habitualmente a mãe as utilizava. Utilizou o globo terrestre para localizar o Brasil, o que muito agradou às crianças que logo estabeleceram a comparação entre o tamanho dos diferentes países. Partiu para apresentação do vídeo com a animação da canção. Neste momento da atividade era pretendido que as crianças aprendessem a melodia da canção. Durante a apresentação do mesmo, o grupo mostrou-se atento e entusiasmado, incluindo o R. que habitualmente não consegue permanecer no lugar, durante a realização das atividades.</p> <p>Na minha opinião para que as crianças memorizassem mais facilmente a melodia e cantassem em grupo, poderia ter sido apresentado apenas a música da canção e posteriormente a apresentação do vídeo. O grupo manteve-se atento interessado e participativo. A Aluna assumiu uma postura correta durante a atividade captando a atenção de todas as crianças.</p> <p><b>Referência Bibliográfica</b></p> <p>Ministério da Educação 1997 <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i> Lisboa Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica</p>
--	---	--

<p>oportunidade de comunicar as suas ideias ao grupo, bem como imitar e aprender com base naquilo que vêem os seus colegas dizer e fazer". No entanto, as crianças estavam organizadas em semi-círculo, para que, todas as crianças tivessem a possibilidade de visualizar toda a atividade sem que não houvesse nenhuma criança à frente da outra, de forma a não existir qualquer tipo de distração. Este aspeto foi muito bem conseguido pois as crianças estavam muito atentas e permitiu que a estagiária tivesse uma visão de todo o grupo, promovendo uma melhor interação entre criança-adulto.</p> <p>Com esta atividade, o meu par pedagógico conseguiu captar a atenção do R., pois este interessou-se muito pela música quando esta foi projetada. Sempre que mostrava o vídeo, ele direcionava-se para junto do computador. Assim, conseguimos perceber que uma das atividades que desperta o interesse nesta criança é a visualização de vídeos.</p> <p>Em toda a atividade a estagiária teve atenta a todas as respostas dadas pelas crianças sem nunca desvalorizá-las. É importante que o educador tenha em atenção este aspeto, de forma a que, "cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar" (Ministério da Educação, 1997, p. 67).</p> <p>Desta forma, a estagiária conseguiu desenvolver uma atividade onde captasse a atenção do grupo e conseguiu desenvolver os objetivos propostos.</p>	<p>demonstração, continuei a exploração da canção, mas desta vez com música, ou seja, não só com a letra como anteriormente.</p> <p>A ideia ao passar o vídeo era que as crianças, uma vez que já tinha aprendido a letra, pudessem depois cantar com música. No entanto, além de se distraírem um pouco com o vídeo, também não aprenderam bem a letra, penso que por esta ser um pouco extensa. Poderia talvez ter criado recursos, como por exemplo, fantoches que ajudassem as crianças a saber a letra da música. Apenas depois de as crianças saberem bem a letra é que poderia ter mostrado o vídeo e, desta forma, conseguiriam tê-lo acompanhado mais facilmente.</p> <p>No que diz respeito à organização do grupo, penso que estar em grande grupo foi vantajoso para as crianças, pois tiveram a oportunidade de comunicar e de se ajudar uns aos outros. Assim, quando uns não sabiam alguma parte da letra, os outros sabiam e vice-versa, apoiando-se. "As <i>perspetivas sociocolaborativas</i> sublinham a ideia do grupo-turma ou da classe (e do centro educativo) como comunidade de aprendizagem onde as interações e relações são centrais" (Oliveira-Formosinho citado por Oliveira-Formosinho &amp; Gâmbôa, 2011, p. 31).</p> <p>Um outro aspeto que é importante referir prende-se com a relação criada entre mim e as crianças. A interação adulto-criança é crucial e, ao longo de toda a atividade, tentei sempre valorizar as opiniões de todos e estar atenta a tudo que diziam. "Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento activo e individual com a situação ou com o problema" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.71).</p> <p>Em suma, penso que a atividade foi bem conseguida apesar de haver aspetos que poderiam ser melhorados, tal como já foi referido anteriormente. Embora as crianças tenham tido alguma dificuldade em</p>
<p>Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. <i>Perfil geral</i></p>	<p><b>Referências bibliográficas</b></p>

<p><i>de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário</i>. Diário da República - I Série - A. N.º201.</p> <p>Hohmann, M., &amp; Weikart, D. (2011). <i>Educar a criança</i> (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.</p> <p>Marques, R. (1988). <i>A Prática Pedagógica no Jardim de Infância</i>. Lisboa: Livros Horizonte.</p> <p>Ministério da Educação. (1997). <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.</p> <p>Ministério da Educação (2012). <i>Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.</p> <p>Oliveira-Formosinho, J. (2007). <i>Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma prática de participação</i> (3ª ed.). Porto: Porto Editora.</p> <p>Santos, M. F. (s.d.). <i>Histórias de cantar</i>. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.</p> <p>Tavares, I. (2013/2014). <i>Projeto Curricular de Grupo</i>. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco</p>	<p>aprender a música, estiveram sempre atentas e motivadas.</p> <p><b>Referências Bibliográficas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Eisner, E. E. (Julho/Dezembro de 2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? <i>Curriculo sem fronteiras</i>, 8, pp. 5-17.</li> <li>Fontanel-Brassart, S., &amp; Rouquet, A. (1977). <i>A Educação Artística na Ação Educativa</i>. (M. L. Antunes, Trad.) Coimbra: Livraria Almedina.</li> <li>Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2011). Circular n.º4, de 11 de abril. <i>Avaliação na Educação Pré-Escolar</i>.</li> <li>Ministério da Educação. (1997). <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.</li> <li>Oliveira-Formosinho, J. (2007). <i>Modelos Curriculares para a Educação de Infância</i> (3ª ed.). Porto: Porto Editora.</li> <li>Oliveira-Formosinho, J., &amp; Gâmbao, R. (2011). <i>O Trabalho por Projeto em Pedagogia-em-Participação</i>. Porto: Porto Editora.</li> <li>Tavares, I. (2013/2014). <i>Projeto Curricular de</i></li> </ul>
---	--

	Grupo. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco	
--	---	--

**NC apresenta bibliografia pertinente!**  
**Poderiam articular melhor os comentários entre as comentadoras!**  
**Revelam capacidade crítico-reflexiva!**

## **Anexo A4:** Narrativa individual

### Narrativa Individual

No dia 22 de maio de 2014 foi desenvolvida por mim uma atividade no âmbito da Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Expressão Plástica.

Tal como se tem verificado ao longo de todo o estágio as atividades planificadas por mim, pelo meu par pedagógico e pela educadora cooperante têm em conta as necessidades e os interesses das crianças. Neste sentido, através da observação que o par pedagógico realiza ao longo do tempo, foi possível perceber que a maioria das crianças demonstra bastante interesse pelas atividades relacionadas com a Expressão Plástica, nomeadamente: desenho, pintura, recorte livre e/ou orientado e colagens. Este facto foi facilmente observado nos momentos de atividades de jogo espontâneo, uma vez que a área da Expressão Plástica era bastante requisitada pela maioria das crianças.

Também resultante de momentos de observação e reflexão, quer individual, quer em díade, percebeu-se que era necessário introduzir novos materiais nessa área, uma vez que, apesar de haver uma grande quantidade, não havia muita variedade. Uma vez que as OCEPE preveem que o educador de infância tenha em atenção a vários critérios na escolha dos materiais, sendo um deles a variedade (Silva e Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

Uma outra razão que levou à realização da atividade que irá ser aqui refletido foi o gosto demonstrado pela criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) por manipular materiais com as mãos, nomeadamente: água, areia, farinha, entre outros. Uma vez que estava a ser difícil incluir a referida criança nas atividades desenvolvidas, esta pareceu-me uma boa oportunidade. Quando se tem uma criança com NEE na sala de atividades deve-se desenvolver práticas que proporcionem uma

“**escola inclusiva** onde se deverá processar uma **educação para todos**, o que implica uma **responsabilização** do meio envolvente pela resposta adequada a dar a cada um, o que vai mobilizar um maior número de intervenientes do processo educativo” (Sanches, 1996, p.14).

Neste sentido, surgiu a ideia de explorar digitinta. Este material é composto por: farinha, água, tintas e sabonete líquido e deve ser trabalhado diretamente na mesa e com as mãos. As tintas escolhidas para dar cor à digitinta foram a azul e a cor-de-rosa, uma vez que existiam na sala de atividades. Posto isto, a atividade foi realizada no espaço exterior,

uma vez que este “é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (Silva e Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.38). Com efeito, foram colocadas mesas no recreio e em pequenos grupos, duas a três crianças de cada vez, deslocavam-se para lá para explorar a digitinta. Ao longo da atividade, assumi o papel de orientadora, deixando as crianças explorar o material da forma que pretendessem, uma vez que as aprendizagens não surgem “nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (Piaget citado por Hohmann e Weikart, 2011, p.19). Tive também o cuidado de dizer o nome do material e explicar de que forma é feito. Além disso, deixei também que fossem elas a escolher a cor que queriam utilizar e deixei que demorassem o tempo que precisassem na exploração. No final, o objetivo era que conseguissem fazer um desenho com a digitinta, para colocar em cima uma folha A3, na qual ficaria representado o desenho quando a retirassem. Posteriormente os desenhos foram expostos na sala de atividades. Segundo o modelo curricular *Reggio Emilia*, é crucial que as crianças façam registos e que estes sejam expostos, para que elas recordem as experiências que vivenciaram e para mostrar que o educador de infância valoriza as suas criações (Lino, 2007).

A maioria das crianças esteve bastante motivada durante a atividade e, mesmo que inicialmente não estivessem a conseguir perceber como manipular a digitinta, através da minha orientação e das próprias experiências conseguiram desenvolvê-la. No entanto, a criança com NEE não reagiu da forma esperada. Esta é uma criança com perturbações do espectro do autismo. O autismo caracteriza-se por perturbações nos desenvolvimentos e adaptações sociais e por haver comportamentos “por vezes surpreendentes, do desempenho e funcionamento intelectual ou cognitivo” (Pereira, 1996, p.20). Neste sentido, devido à imprevisibilidade do seu comportamento, apesar de termos considerado que esta seria uma atividade motivadora para esta criança, revelou-se contrária àquilo que era esperado. A criança em questão não quis contactar com a digitinta e, inclusive, começou a chorar e a gritar bastante. Deste modo, conclui que não devia insistir pois não era, de todo, algo que a criança quisesse fazer.

De um modo geral, a atividade de exploração da digitinta foi positiva, na medida em que foram proporcionadas novas experiências para as crianças, resultantes da exploração de um novo material e da saída do espaço interior. Conclui-se que “as crianças devem estar activamente envolvidas na aprendizagem e que elas constroem o

conhecimento a partir da sua interacção com o mundo que as rodeia” (Spodek e Brown citado por Maia, 2008, p.34).

### **Referências bibliográficas**

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância* (pp.93-121). Porto: Porto Editora.

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

Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação

Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos: No Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora

Silva, M., & Núcleo da Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica / Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.



# Anexo A5: Grelha de avaliação intermédia

Silva  
Eduarda  
Helene Gomes



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

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

AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

Nome do/a Estudante: Sara Figueiredo Silva

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				
		Dimensões		Observações		
Competências		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		

STUA  
 a 23/01/19  
 Flávia Gomes

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>	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, sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.		Planificar mais atividades que incluam a interação com necessidades educativas especiais			X

2011/11

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

Alargar a redeção com a comunidade. Elaborar propostas fundamentadas com vista a integrar as famílias. Desenvolver atividades que permitam um envolvimento de todos os atores do centro educativo.

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

Área de Apoio da Equipa de Formação  
 - Helena FONSECA do SING SOMES  
 Área Técnica Rede de Saberes Formadores  
 SEM ASSOCIADO S/A

  
 Supervisor/a da ESE

Formando/a: SARA FERNANDA SILVA TEIXEIRA COSTA  
 Educador/a cooperante

Porto, 20 de abril de 2014

Equipa de estagiários/as

# Anexo A6: Grelha de avaliação final

  
 Helena Helena Gomes  
 Escola Superior de Educação do Porto



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico 2013-2014

Avaliação Final sobre os Processos de Desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada Educação Pré-Escolar

Nome do/a Estudante: SARA FIGUEIREDO SILVA

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

Competências	DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO						
	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		

HÉLENE GOMES  
 ESCOLA TEUCIS

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, sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.			X			

TI HORTENS GOMES  
2008 2008

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

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

Ana Maria Rocha Rodrigues Fernandes  
 Ana Paula de Cruz Peres Mendes  
 + Helene Teixeira da Silva Gomes  
 Sara Figueiredo Silva

Equipa de estagiários/as

Supervisor/a da ESE

Educador/a cooperante

Formando/a

Porto, 20 de março de 2014

Sara Figueiredo Silva

*[Handwritten Signature]*

# **ANEXOS TIPO B**