



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

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

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

PARTE I: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Cláudia Raquel Coimbra Rodrigues

julho de 2012



Cláudia Raquel Coimbra Rodrigues

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

**INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO: EB1/JI DE
LORDELO, AGRUPAMENTO VERTICAL DE
ESCOLAS DR. LEONARDO COIMBRA (FILHO)**

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso
Ribeiro**
**Dra. Helena Maria Campos Miranda da Silva
Martins**

julho de 2012

Agradecimentos

Existem pessoas que de forma mais ou menos direta colaboraram, apoiaram e influenciaram todo o trabalho que tenho vindo a desenvolver e, por essa razão, não posso deixar de prestar os meus sinceros agradecimentos.

À professora Helena Martins pelo incansável apoio e disponibilidade que sempre demonstrou, pelas orientações dadas e pelas reflexões realizadas. E, acima de tudo, pelo apoio e força que fui recebendo ao longo de todo o percurso de Prática Pedagógica Supervisionada.

Às Professoras Deolinda Ribeiro, Ana Oliveira, Elisabete Assis e Sara Araújo que, sem dúvida, contribuíram para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação, pela partilha de conhecimentos, *ipso facto*, profícuos para a conceção de um quadro teórico bem sustentado. Não podendo deixar de mencionar as palavras de incentivo e confiança que sempre contribuíram para eu seguir em frente cada vez com mais força e dedicação.

À Cláudia Maia, o meu par pedagógico, por ter caminhado a meu lado ao longo de todo o meu percurso académico, sem a qual tudo teria sido bem mais difícil. Pela paciência, empenho e amizade que sempre demonstrou.

Aos meus pais e à minha irmã sem os quais nada teria sido possível. Pela força, paciência, disponibilidade, por sempre terem acreditado em mim e pelo apoio incondicional.

Ao Luís por todo o apoio, esforço e dedicação, pela muita paciência, pelo carinho, por ter acreditado sempre em mim, e acima de tudo, pela força que me deu para que nunca desistisse.

Sem dúvida, às crianças da sala dois do jardim-de-infância (JI) de Lordelo. Apesar das ações desenvolvidas terem como objetivo o desenvolvimento de competências por parte das crianças, elas foram o meu suporte ao longo de todo o estágio. Foram elas que me deram força, emergindo a vontade de continuar. É incomensurável o contributo delas não só para o enriquecimento do meu percurso académico e profissional, mas, acima de tudo, para o meu enriquecimento enquanto pessoa, por me terem levado a encarar a vida de uma outra maneira.

À Eliana Taipa e à Sofia Fernandes pela paciência, apoio e por se terem sempre mostrado disponíveis para me ouvir.

À Alexandra Durães, assistente técnica, pela força e palavras de amizade.

Ao escritor João Pedro Mésseder e ao professor Armando Cunha pela disponibilidade que demonstraram em colaborar com as formandas.

À Ana Castro pela preciosa ajuda.

Por último, mas não menos importante, à minha tia Carmen, pela incansável colaboração e amizade.

Obrigada a todos por me lembrarem que cada dia oferece a possibilidade de novas conquistas.

Resumo

Palavras-chave: Etapas do processo educativo, metodologia de investigação-ação, formação ao longo da vida.

O presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional situa-se no contexto de educação Pré-Escolar, tendo como propósito revelar o que foi sendo realizado na EB1/JI de Lordelo ao longo de quatro meses e qual a sua contribuição para o desenvolvimento das competências elencadas no programa da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar.

Uma vez que as competências da UC se prendem com a mobilização de saberes, a adoção de estratégias diferenciadas, a tomada de decisões conscientes e adequadas, o desenvolvimento de projetos de investigação que contribuam para a transformação da educação junto da comunidade educativa e o desenvolvimento e consolidação de competências socioprofissionais e pessoais, tornava-se coerciva a avaliação das necessidades do grupo dois do JI de Lordelo. Assim sendo, depois de feita uma primeira avaliação das necessidades, procedeu-se à análise da situação e ao estabelecimento de prioridades, selecionando e definindo conteúdos, objetivos e estratégias a desenvolver, sempre numa perspetiva diferenciada, indo ao encontro de uma visão inclusiva e equitativa da educação. Ao longo de toda a prática pedagógica foi sendo feita a avaliação das atividades, de modo a reajustar o plano de ação, tendo em conta as evidências que iam surgindo, fazendo corresponder sempre as intervenções às necessidades e interesses de cada criança.

Todos estes aspetos estão relacionados com a metodologia de investigação-ação, dado que só com uma investigação sistemática e reflexiva sobre a prática é possível compreendê-la, contribuindo para a modificar à luz dos resultados obtidos.

No âmbito da investigação-ação e associada à observação, à planificação, à avaliação e à ação propriamente dita, esteve sempre presente a comunicação e a articulação, pois são estas etapas interligadas que revelam a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador. A reflexão patenteou-se também fulcral, pois, *ipso facto*, só mediante uma reflexão na ação e sobre a ação é possível uma introspeção pessoal, despoletando uma compreensão mais sustentada da ação, facilitando a tomada de decisões conscientes.

Importa também referir que só através de fontes teóricas fidedignas foi possível adotar estratégias fundamentadas e profícuas ao desenvolvimento das crianças, assim como redigir este

relatório, evidenciando as aprendizagens adquiridas. Neste âmbito, o educador de infância deve assumir uma postura indagadora, valorizando a formação ao longo da vida e encarando a educação como um processo infinito de aperfeiçoamentos contínuos, procurando a excelência da ação que desenvolve.

Assim sendo, pode-se mencionar que todo o processo desenvolvido contribuiu para uma evolução a nível profissional, na medida em que se tomou consciência do que realmente é o papel do educador de infância. Alguns pressupostos teóricos foram consolidados e outros, como o caso dos modelos curriculares, tornaram-se mais significativos, tendo em conta o conhecimento que foi sendo construído em contexto prático. É imprescindível aludir as etapas do processo educativo que estiveram sempre presentes ao longo de todo o percurso de Prática pedagógica, sendo que houve uma evolução ao nível da planificação, assim como a observação se foi tornando cada vez mais objetiva e rigorosa. Foi ao nível da reflexão que se sentiu uma maior desenvoltura.

Em jeito de conclusão, importa também salientar o desenvolvimento sentido por parte do grupo de crianças. Ao longo do estágio notou-se uma evolução por parte das crianças no âmbito de todas as áreas de conteúdo, com uma maior ênfase na área de Formação Pessoal e Social e no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Abstract

Key-words: Stages of educational process, action-research methodology, lifelong learning.

This Report of Professional Qualification Stage is in the context of pre-school education, with the purpose to reveal what was being done in EB1/JI de Lordelo for over four months and its contribution to the development of the skills listed in the course unit program of Supervised Teaching Practice in Preschool Education.

The competences of CU are related to the mobilization of knowledge, the adoption of different strategies, making conscious and appropriate decisions, the development of research projects that contribute to the transformation of education from the educational community and the development and socio-professional consolidation and personal skills, it became compulsory the assessment of the needs of the group two of Lordelo garden-school. So, after we made an initial needs assessment, we proceeded to analyze the situation and establishing priorities, selecting and defining content, objectives and strategies to develop, always in a different perspective, meeting a inclusive and equitable vision of education. Throughout the teaching practice was being made to evaluate the activities, in order to adjust the action plan, in relation the evidence that emerged, always matching the interventions to the needs and interests of each child.

All these aspects are related to the action-research methodology because only with a systematic research and reflective practice can understand it, contributing to the change in light of the results.

Under the action-research and associated with the observation, planning, assessment and the action itself communication and coordination was always present, because both the stages are interconnected which reveal the intent of the educational process, that characterizes the professional intervention of the educator. The reflection was also a fundamental key, because only by a reflection in action and on action is possible create a personal introspection, triggering a more sustained action, facilitating informed decision-making.

Should also be noted that only through reliable theoretical sources was possible to adopt productive and substantiated strategies for children development, as well as write this report, highlighting the lessons learned. In this context, the kindergarten teacher should take an inquiring stance, emphasizing training and lifelong education as facing an infinite process of continuous improvement, seeking excellence in the action that he develops.

Therefore, it may be mentioned that the whole process has contributed to a trend developed at a professional level, as it became aware of what really is the role of kindergarten teacher. Some theoretical assumptions have been consolidated and others, as the case of curriculum models, become more significant, taking account of the knowledge that was being built in a practical context. It is essential to refer the steps of the educational process, which were always present throughout the course of teaching practice, and there was an evolution in terms of planning, as well as the observation that was becoming more objective and rigorous. It was at the level of reflection that felt greater ease.

In conclusion, we should also emphasize the development of the group of children. Over the stage was noticed a trend by children within all content areas, with greater emphasis in the area of Personal and Social Training and in the field of Oral Language and Approach to Writing.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract	V
Lista de Figuras	VIII
Lista de Anexos.....	XV
Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico Conceptual	3
Alicerçando o futuro: Pilares de uma conceção educativa.....	3
Capítulo 2. Caraterização geral da instituição de estágio.....	16
A EB1/JI de Lordelo	16
Capítulo 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	22
Pegadas de um caminho infindo.....	22
Reflexão Final	41
Referências Bibliográficas	47
Legislação consultada e outros documentos	50
Apontadores de Internet	51
Anexos	52
Anexos Tipo A	53
Anexo Tipo B	131

Lista de Figuras

- Figura 1 – Atividade de dança no Centro de Dança do Porto 08.03.12
- Figura 2 – Visita ao 1.º CEB divulgar a lengalenga da Zebra Zé 09.03.12
- Figura 3 – Visita ao Jardim Botânico 17.03.12
- Figura 4 – Teatro de fantoches Os ovos misteriosos 14.03.12
- Figura 5 – Fantoche pinto
- Figura 6 – Fantoche avestruz
- Figura 7 – Fantoche crocodilo
- Figura 8 – Fantoche papagaio
- Figura 9 – Fantoche serpente
- Figura 10 – Fantoche perdiz
- Figura 11 – Livro criado pelas crianças com desenhos sobre a história Os ovos misteriosos
- Figura 12 – Expressão Motora desenvolvida pelas educadoras 15.03.12
- Figura 13 – Exemplo construção IRRE 15.03.12
- Figura 14 – Exemplo construção IRRE 15.03.12
- Figura 15 – IRREs criados 16.03.12
- Figura 16 – Aprendizagem canção IRRE 16.03.12
- Figura 17 – Letra canção IRRE
- Figura 18 – Alteração ao cartaz da letra da canção IRRE
- Figura 19 – JL a tentar ler a letra da canção IRRE 16.03.12
- Figura 20 – Atividade de matemática desenvolvida pelas educadoras 21.03.12
- Figura 21 – Plantação de cerejeira 21.03.12
- Figura 22 – Realização de um STOP ao IRRE 22.03.12
- Figura 23 – Finalização da realização do STOP ao IRRE 23.03.12
- Figura 24 – STOP ao IRRE – primeira disposição
- Figura 25 – STOP ao IRRE – segunda disposição
- Figura 26 – Caça ao tesouro 23.03.12
- Figura 27 – Pistas caça ao tesouro
- Figura 28 – Confeção de bolas de chocolate 28.03.12
- Figura 29 – Bolas de chocolate
- Figura 30 – Criação do registo da confeção de bolas de chocolate 28.03.12
- Figura 31 – Registo da confeção de bolas de chocolate
- Figura 32 – Elaboração de sapatilhas individuais em cartão 11.04.12

Figura 33 – Sapatilhas individuais em cartão criadas

Figura 34 – Treino de aperto dos cordões

Figura 35 – Conto da história Cá em casa somos 11.04.12

Figura 36 – Registo da história Cá em casa somos 11.04.12

Figura 37 – Exemplo de registo da história Cá em casa somos

Figura 38 – Exemplo de apresentação dos registos da história Cá em casa somos 12.04.12

Figura 39 – Elaboração de um cartaz coletivo sobre a história Cá em casa somos 12.04.12

Figura 40 – Cartaz coletivo sobre a história Cá em casa somos

Figura 41 – Criação de um mapa conceitual relativo às curiosidades das crianças

Figura 42 – Mapa conceitual relativo às curiosidades das crianças sobre o corpo humano

Figura 43 – Pesquisas sobre as dúvidas relativas ao corpo humano 13.04.12

Figura 44 – Pesquisa sobre o corpo humano 13.04.12

Figura 45 – Registos dos dados recolhidos sobre o corpo humano 13.04.12

Figura 46 – Exemplo de registo relacionado com as pesquisas sobre o corpo humano

Figura 47 – Apresentação dos dados recolhidos sobre o corpo humano 13.04.12

Figura 48 – Exploração do conceito de silhueta 18.04.12

Figura 49 – Introdução da silhueta masculina e feminina 18.04.12

Figura 50 – Silhuetas criadas para a exploração de conceitos sobre o corpo humano

Figura 51 – Divisão das silhuetas em cabeça, tronco e membros 18.04.12

Figura 52 – Silhuetas divididas em três partes principais

Figura 53 – Folha de registo da votação para a escolha dos nomes para as silhuetas 18.04.12

Figura 54 – Silhuetas com os nomes escolhidos

Figura 55 – Criação de olhos, narizes, bocas, orelhas para as silhuetas 19.04.12

Figura 56 – Silhuetas já com as diversas partes da cara

Figura 57 – Leitura da história A que sabe a lua 20.04.12

Figura 58 – Exploração da estrutura criada para descobrirem a que sabe a lua 20.04.12

Figura 59 – Exploração da adivinha relacionada com a visão 20.04.12

Figura 60 – Adivinha sobre a visão

Figura 61 – Exploração do sentido da visão 20.04.12

Figura 62 – Cartaz relativo aos cuidados a ter com a visão

Figura 63 – Alteração dos resultados da votação sobre o nome atribuído à silhueta masculina

Figura 64 – Folha de registo da votação dos nomes para as silhuetas já alterada 20.04.12

Figura 65 – Nova identificação do nome da silhueta masculina

Figura 66 – Visita ao Parque da Lavandeira 26.04.12

Figura 67 – Registo coletivo sobre a visita realizada ao Parque da Lavandeira

Figura 68 – Colocação das mãos e dos pés nas silhuetas 26.04.12

Figura 69 – Silhueta masculina já com pés e mãos e respetivas indicações

Figura 70 – Silhueta feminina já com pés e mãos e respetivas indicações

Figura 71 – Realização de um cartaz sobre as regras relativas às mãos e aos pés 26.04.12

Figura 72 – Cartaz sobre as regras relativas às mãos e aos pés

Figura 73 – Exploração da adivinha relacionada com a audição 27.04.12

Figura 74 – Organização da área da leitura 02.04.12

Figura 75 – Exemplo de desenho para o dia da mãe, no âmbito do tema M de Mãe

Figura 76 – Exposição dos desenhos para o dia da mãe

Figura 77 – Livro criado pelas crianças sobre a história Cá em casa somos

Figura 78 – Criação do cartão de leitor 03.05.12

Figura 79 – Folha de registo de leitura preenchida

Figura 80 – Exploração da adivinha relacionada com o coração 04.05.12

Figura 81 – Adivinha sobre o coração

Figura 82 – Exploração da forma do coração humano 04.05.12

Figura 83 – Exploração da forma do coração humano 04.05.12

Figura 84 – Exploração de um coração de porco 04.05.12

Figura 85 – Criação de dois corações para colocar nas silhuetas 04.05.12

Figura 86 – Criação de dois corações para colocar nas silhuetas 04.05.12

Figura 87 – Regras da área da leitura

Figura 88 – Criação das veias e artérias para colocar nas silhuetas 07.05.12

Figura 89 – Silhueta feminina já com as veias e as artérias

Figura 90 – Silhueta masculina já com as veias e as artérias

Figura 91 – Realização de puzzles relacionados com os castelos

Figura 92 – Criação de desenhos relacionados com os castelos

Figura 93 – Corte dos pacotes para a construção do castelo 10.05.12

Figura 94 – Lavagem dos pacotes para a construção do castelo 10.05.12

Figura 95 – Construção do castelo

Figura 96 – Construção do castelo

Figura 97 – Construção do castelo

Figura 98 – Exploração da adivinha relacionada com o paladar 11.05.12

Figura 99 – Exploração do paladar 11.05.12

Figura 100 – Exploração do paladar 11.05.12

Figura 101 – Legenda das várias partes de um campo de futebol 16.05.12

Figura 102 – Criação das equipas para o jogo de futebol

Figura 103 – Criação das equipas para o jogo de futebol

Figura 104 – Jogo de futebol 16.04.12

Figura 105 – Exploração do esqueleto humano 17.05.12

Figura 106 – Exploração do esqueleto humano 17.05.12

Figura 107 – Exploração do esqueleto humano 17.05.12

Figura 108 – Criação de registos relacionados com o esqueleto humano 17.05.12

Figura 109 – Exemplo de registo sobre o esqueleto humano

Figura 110 – Castelo construído em conjunto com as crianças com pacotes de leite

Figura 111 – Inauguração do castelo 18.05.12

Figura 112 – Votação da sala 2 para o nome do castelo 18.05.12

Figura 113 – Resultado da votação da sala 2 para o nome do castelo

Figura 114 – Exemplos de coroas criadas

Figura 115 – Exploração do esqueleto humano recorrendo a raio-x

Figura 116 – Criação de esqueletos 15.05.12

Figura 117 – Criação de esqueletos

Figura 118 – Esqueletos criados

Figura 119 – Livro com os desenhos realizados sobre as mãos

Figura 120 – Livro com os desenhos realizados sobre as mãos

Figura 121 – Pintura das t-shirts para a criação de almofadas individuais 23.05.12

Figura 122 – Enchimento das t-shirts para a criação de almofadas individuais 23.05.12

Figura 123 – Exemplo de almofada criada

Figura 124 – Exploração do quadro das áreas 23.05.12

Figura 125 – Registo do nome das crianças no quadro das áreas 23.05.12

Figura 126 – Atribuição de uma cor a cada dia da semana 23.05.12

Figura 127 – Quadro das áreas no final do estágio

Figura 128 – Regras do jogo de futebol

Figura 129 – Exploração do poema sobre o olfato 24.05.12

Figura 130 – Exploração do olfato 24.05.12

Figura 131 – Registo dos pontos de cada equipa relativos ao jogo sobre o olfato 04.05.12

Figura 132 – Criação de uma bandeira para o castelo 25.05.12

Figura 133 – Votação da bandeira para o castelo 25.05.12

Figura 134 – Resultado da primeira votação para a bandeira do castelo 25.05.12

Figura 135 – Segunda votação para a bandeira do castelo 25.05.12

Figura 136 – Resultado da segunda votação para a bandeira do castelo 25.05.12

Figura 137 – Bandeira do castelo

Figura 138 – Votação pelas duas salas para a atribuição do nome do castelo 25.05.12

Figura 139 – Resultado da votação para o nome do castelo

Figura 140 – Criação de crocodilos para o castelo

Figura 141 – Fosso de crocodilos

Figura 142 – Confeção de um bolo de chocolate 25.05.12

Figura 143 – Confeção de um bolo de chocolate 25.05.12

Figura 144 – Registo da confeção do bolo de chocolate

Figura 145 – Exploração do tato 30.05.12

Figura 146 – Exploração do tato 30.05.12

Figura 147 – Exploração do livro Lulu ou a hora do lobo 31.05.12

Figura 148 – Criação de um Lulu 31.05.12

Figura 149 – Lulu feito pelo grupo de crianças

Figura 150 – Criação de cartolas para a festa de final do ano 01.06.12

Figura 151 – Cartolas e bengalas criadas para a festa de final do ano

Figura 152 – Apresentação do livro Lulu ou a hora do lobo pelo escritor João Pedro Mésseder

Figura 153 – Gincana de bicicletas organizada pela PSP 06.06.12

Figura 154 – Preparação do polivalente para a festa de final do ano

Figura 155 – Preparação do polivalente para a festa de final do ano

Figura 156 – Preparação do polivalente para a festa de final do ano

Figura 157 – Polivalente preparado para a festa de final do ano

Figura 158 – Polivalente preparado para a festa de final do ano

Figura 159 – Polivalente preparado para a festa de final do ano

Figura 160 – Poemas explorados sobre os cinco sentidos

Figura 161 – Visita de um professor de música 08.06.12

Figura 162 – Visita de um professor de música 08.06.12

Figura 163 – Expressão motora 14.06.12

Figura 164 – Expressão motora 14.06.12

Figura 165 – Expressão motora 14.06.12

Figura 166 – Contagem do quadro das áreas

Figura 167 – Registo da canção sobre os 5 sentidos

Figura 168 – Realização de pasta de papel 21.06.12

Figura 169 – Moldagem com a pasta de papel 21.06.12

Figura 170 – Pintura dos trabalhos realizados com a pasta de papel 21.06.12

Figura 171 – Registo da confeção do bolo de iogurte

Figura 172 – Exemplo de trabalho realizado com digitinta

Figura 173 – Quadro de comportamento criado pela orientadora cooperante para o HT

Figura 174 – Quadro de presenças

Figura 175 – Mapa dos dias do mês

Figura 176 – Dias do mês

Figura 177 – Exemplo da frente de um cartão com os nomes das crianças

Figura 178 – Exemplo do verso de um cartão com os nomes das crianças

Figura 179 – Zona das regras

Figura 180 – Área da casa

Figura 181 – Área do supermercado

Figura 182 – Área da leitura no início do estágio

Figura 183 – Início da criação da área da descoberta

Figura 184 – Área da descoberta

Figura 185 – Tapete

Figura 186 – Área do computador

Figura 187 – Fantocheiro

Figura 188 – Fantocheiro

Figura 189 – Caixa onde estão todos os cenários para o fantocheiro

Figura 190 – Caixa com diversos fantoches

Figura 191 – Área dos jogos

Figura 192 – Área da matemática

Figura 193 – Área da pintura

Figura 194 – Área da plasticina

Figura 195 – Sala com algumas alterações introduzidas pelas estagiárias

Figura 196 – Sanitários JI

Figura 197 – Sala para o prolongamento

Figura 198 – Polivalente

Figura 199 – Refeitório parte 1.º CEB

Figura 200 – Refeitório parte JI

Figura 201 – Entrada refeitório

Figura 202 – Cozinha

Figura 203 – Espaço exterior

Figura 204 – Biblioteca

Figura 205 – Biblioteca

Figura 206 – Sala dos professores

Lista de Anexos

Anexos Tipo A

Anexo I – Organigrama da EB1/JI de Lordelo

Anexo II – Grelha de avaliação geral do grupo

Anexo III – Grelha de registos de observações

Anexo IV – Guião de entrevista realizada à orientadora cooperante

Anexo V – Transcrição da entrevista realizada à orientadora cooperante

Anexo VI – Exemplar de narrativa individual (25 de Maio de 2012)

Anexo VII – Grelha de avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

Anexo VIII – Grelha de avaliação final sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

Anexo IX – Circular entregue aos encarregados de educação

Anexo X – História criada pelas duas díades de formação para a realização de um teatro sobre o “IRRE”

Anexo XI – Exemplar de planificação semanal (de 12 a 16 de Março de 2012)

Anexo XII – Exemplar de planificação semanal (de 11 a 15 de Junho de 2012)

Anexo XIII – Exemplar de guião de pré-observação (21 de Março de 2012)

Anexo XIX – Exemplar de guião de pré-observação (14 de Junho de 2012)

Anexo XX – Exemplar de narrativa colaborativa

Anexos Tipo B

Anexo I – Diário individual de formação

Anexo II – Planificações semanais

Anexo III – Guiões de pré-observação

Anexo IV – Narrativas colaborativas

Anexo V – Registos fotográficos

Anexo VI – PCG concebido pela orientadora cooperante

Anexo VII – Projeto Educativo 2011-2012

Introdução

No âmbito da UC de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB (1.º Ciclo do Ensino Básico) e do estágio desenvolvido ao longo deste semestre em contexto Pré-Escolar no Agrupamento Vertical Dr. Leonardo Coimbra (Filho), mais concretamente, na EB1/JI de Lordelo, foi proposta a realização do presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional. A prática pedagógica foi desenvolvida em díade de formação, com uma duração de duzentas e dez horas, de quarta a sexta-feira, tendo sido iniciada no dia 7 de Março, cessando a 22 de Junho.

Tendo consciência de que a educação Pré-Escolar é a primeira etapa do processo de educação básica ao longo da vida, pretende-se, com este documento, uma fundamentação contextualizada do processo de formação da mestranda, ao longo do percurso académico, assim como no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada, sempre numa perspetiva integradora, reflexiva e articulada. Esta será uma forma de verificar como a teoria e a prática estiveram presentes ao longo de todas as intervenções, compreendendo quais as competências desenvolvidas.

Esta metodologia tem como intenção formativa, tal como referenciado na ficha curricular da UC de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente. Deste modo, ao longo de todo o percurso pedagógico, procurou-se mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais que foram sendo adquiridos nas várias UCs do curso, à luz de um quadro teórico adequado e rigoroso; agir de forma diferenciada, de maneira a corresponder à diversidade do grupo de crianças, visando uma equidade na educação; assumir uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitando a tomada de decisões conscientes e fundamentadas; investigar as práticas educativas, tentando compreender de que forma podem transformar a educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

O presente relatório é constituído por quatro partes, de acordo com uma sequência que se pretende coerente. O primeiro capítulo está relacionado com as principais fontes a que se recorreu para a conceção de um quadro teórico, representando as linhas orientadoras que fundamentaram todo o trabalho realizado, nomeadamente a importância das etapas do processo educativo e de alguns dos modelos curriculares que sustentaram algumas opções educativas. Daí

ter sido atribuído o subtítulo, *Alicerçando o futuro: Pilares de uma conceção educativa*, pois foram esses pressupostos teóricos que contribuíram para o amadurecimento de um quadro teórico, permitindo o início da consolidação de um futuro profissional consciente. O segundo capítulo envolve uma caracterização geral da instituição de estágio, tendo, por isso, sido conferido o subtítulo, *A EBI/JI de Lordelo*. São caracterizados os espaços, as interações, os recursos, entre outros aspetos que se considere relevante para a compreensão do ambiente educativo e de certas opções tomadas. É no terceiro capítulo que é feita uma descrição e análise das atividades desenvolvidas no contexto de estágio, evidenciando os momentos mais relevantes da prática pedagógica. O subtítulo outorgado, *Pegadas de um caminho infindo*, prende-se com o facto das intervenções realizadas representarem apenas uma pequena parte do longo percurso que, quer as formandas, quer as crianças, têm ainda a percorrer. Finalmente, a última parte do relatório concerne à reflexão final. Neste espaço está explanado o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

Importa referir que os anexos criados pretendem ilustrar algumas das situações expostas no presente documento, apresentando-se divididos em duas partes. Numa parte encontram-se os anexos de tipo A, correspondendo aos anexos impressos, noutra parte, estão os anexos de tipo B, que dizem respeito aos anexos que se encontram em formato digital.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico Conceptual

Alicerçando o futuro: Pilares de uma conceção educativa

Em qualquer contexto educativo deve-se ter sempre presente que a ação a desenvolver implica uma investigação sistemática e reflexiva, estando, por isso, relacionada com a perspetiva de uma ação pedagógica de cariz praxeológico onde o docente procura a lógica da prática que desenvolve (Ribeiro, 2006). A investigação constitui uma busca de saberes e deve estar ao serviço da mudança, dado que a análise retrospectiva das ações será um contributo crucial para prospetivar as seguintes, facilitando a gradual emancipação profissional. A todos estes fatores está relacionada a problemática epistemológica que consiste na construção de teorias de saber prático tendo em conta o conhecimento que foi sendo construído em contextos educativos específicos.

Este processo de investigação-ação envolve uma espiral de ciclos, composta por quatro momentos: a observação e a reflexão constituem dimensões reconstrutivas da ação, por sua vez, a planificação e a atuação estabelecem dimensões construtivas da mesma (Kemis, 1989, adaptado de Latorre, 2003, p. 36).

Observar consiste num:

“processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Realiza-se de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais, na tentativa de obter resultados objetivos, isto é, que não variem de observador para observador” (Trindade, 2007, p. 39).

Só mediante a observação é possível “descrever, com fidelidade e exactidão, e/ou compreender, uma determinada porção do real” (Foulquié, 1971 & Leif, 1974, citado por Trindade, 2007, p. 30). Para observar torna-se necessário definir objetivos específicos e delimitar o campo de observação, de forma a delinear as estratégias a seguir, o que implica uma opção por determinadas formas e meios de o fazer, uma escolha de critérios e de unidades de registo, uma elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos e uma preparação dos observadores (Estrela, 1990).

“A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de [docentes, uma vez que os ajuda a] reconhecer e identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais, ser sensível às reacções dos [discentes], pôr problemas e verificar soluções, recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la, situar-se criticamente face aos modelos existentes, realizar a síntese entre teoria e prática” (Estrela, 1994, p. 58).

Apenas com o apoio de um processo focalizado, intencional e sempre suportado pelos pressupostos teóricos, por outras palavras, apenas mediante a observação (Trindade, 2007) é possível planificar, pois já seremos capazes de avaliar as necessidades para, posteriormente,

compreender quais as áreas prioritárias a intervir (Diogo, s.d.). Assim sendo, observar constitui “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”, devendo acontecer de forma contínua e sistemática (OCEPE, 1997, p. 25). É, naturalmente, “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica bem fundamentada” (Estrela, 1990, p. 29).

Tendo por base os estudos de Fernando Diogo, o processo de planificação envolve várias fases: “avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; selecção de objectivos; selecção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; elaboração do plano de avaliação” (Diogo, s.d., p. 1). Posto isto, compreende-se que qualquer docente deve planificar tendo em conta uma adequação dos objetivos previstos às crianças em causa, só assim a ação a desenvolver evidenciará sucesso pedagógico. Segundo Ander-Egg, citado por Fernando Diogo:

“planificar é prever e consiste em utilizar um conjunto de procedimentos, mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades previstas de antemão, com as quais se pretende alcançar determinados objectivos, tendo em conta a limitação dos recursos” (Idem, p.4).

O plano “orienta a acção futura e por isso é um instrumento indispensável” (Idem), mas não tem de ser seguido rigorosamente, dado que é, *ipso facto*, indispensável atender às necessidades dos discentes no momento em que necessitam, até porque este é apenas um guia. Portanto, o tempo deverá “ser planeado com cuidado e antecipação” (Arends, 1995, p. 96).

A par da observação, da planificação e da ação propriamente dita deve estar sempre presente a reflexão, crucial para a melhoria das práticas educativas, na medida em que permite dotar o profissional de meios mais adequados de ação para enfrentar situações inesperadas e controversas. Uma prática reflexiva confere poder aos docentes e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento (Oliveira & Serrazina, 2002). A reflexão pode ser retrospectiva, interativa e/ou prospetiva, envolvendo, respetivamente, três níveis distintos: sobre a ação, na ação e para a ação (Schon, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). É ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento. Como refere Alarcão (1996), essa reflexão consiste numa “reconstrução mental retrospectiva da acção para tentar analisá-la, constituindo um acto natural quando percebemos diferentemente a acção” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). A reflexão na ação ocorre durante a prática e permite que o profissional de educação consiga identificar a dificuldade sentida, ultrapassando-a na própria altura, através de uma solução plausível. Atribui uma nova forma ao que estava a fazer (Idem). Por último, a reflexão orientada para a ação futura é uma reflexão proactiva, que auxilia o profissional no seu desenvolvimento e a “construir a sua forma pessoal

de conhecer” (Idem, p. 3). Segundo Schon (1992), citado por Oliveira & Serrazina (2002), a reflexão sobre a reflexão na ação também é considerada uma reflexão proactiva, no sentido em implica “olhar retrospectivamente para a acção e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribuiu e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Idem). Em jeito de conclusão, “pode dizer-se que a reflexão contribui para a consciencialização dos docentes das suas teorias subjetivas, ou seja, das teorias pessoais que enformam a sua acção” (Idem, p. 7). De acordo com Day (1999), está muitas vezes ligado à reflexão o “desejo de justiça social, emancipação ou melhoramento” (Idem, p. 4) e, segundo o mesmo autor, “a profissionalidade implica a presença dos diferentes tipos de reflexão” (Idem).

Pode-se afirmar que todos os momentos supracitados são fundamentais em contexto pedagógico, de forma interligada. Só através da observação é possível planificar com rigor e adequação ao contexto, despoletando uma prática consciente e fundada. A planificação indica-nos o caminho a seguir mas não é definitiva, pelo contrário, pode e deve adequar-se às circunstâncias do momento. O profissional de educação deve ter sempre presente a importância da autorreflexão, sistemática, individual e colaborativa, pois esta irá permitir refletir sobre as suas ações e verificar se estas necessitam de uma reformulação, contribuindo para o enriquecimento da prática e evidenciando competências do saber agir cada vez mais conscientes e fundamentadas, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas nos discentes. Importa não esquecer também a utilidade da articulação curricular, de modo a promover a continuidade educativa. Esta fase do processo educativo estará desenvolvida de forma mais pormenorizada no final do presente capítulo.

Todos os docentes devem ainda ter em conta a avaliação, na medida em que esta é uma das suas funções específicas, pois, tal como está descrito no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, no artigo 4.º, ponto III, o docente utiliza-a “como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação”. Mais especificamente para a educação Pré-Escolar, o educador “avalia, 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”. “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” (OCEPE, 1997, p. 27). Para isso, podem ser utilizadas várias estratégias, nomeadamente, através da “observação (in)directa do ambiente educativo, das crianças e dos resultados das actividades que vão sendo realizadas” (Cardona, 1992, p. 10). Para auxiliar este processo é profícuo o uso de determinados instrumentos, tais como grelhas que permitam

registos de observações do grupo de crianças, das rotinas, dos espaços, das interações, entre outros aspetos que contribuam para uma melhor compreensão do ambiente educativo. “A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (OCEPE, 1997, p. 27). A reflexão centrada nos dados que são recolhidos mediante diversos meios possibilita “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Idem). “Este processo reflectido define a intencionalidade educativa que caracteriza a actividade profissional do educador” (Idem, p. 94). Sem a avaliação não seria possível “ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos” (Idem), o que significa que aliada à avaliação deve estar sempre a comunicação, na medida em que os dados que o educador vai recolhendo ao nível da evolução de uma determinada criança são enriquecidos “pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação” (Idem, p. 27). Esta intervenção dos encarregados de educação na avaliação das crianças está prevista na circular n.º 4 (DGIDC, 2011), relativa à avaliação na educação Pré-Escolar. Tal como referido nessa mesma circular “a troca de opiniões com a família permite não só um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação, como também, promove uma actuação concertada entre o jardim de infância e a família” (circular n.º 4, 2011, p. 4). Comunicar aos pais o que as crianças sabem e são capazes de fazer, sempre numa perspetiva de apreciação positiva, sem ocultar algumas dificuldades, é uma mais-valia para a continuidade do processo educativo, facilitando atenuar e resolver eventuais dificuldades sentidas (OCEPE, 1997).

Durante a avaliação deve-se colocar as seguintes questões: O que se pretende avaliar? Qual o motivo da avaliação? Qual o melhor método para avaliar determinado conteúdo? É apenas a avaliação das crianças que possibilita aos profissionais refletir e tomar decisões fundamentadas sobre as suas práticas educativas? A resposta a estas perguntas permite ao educador refletir, dotando-o de “informação correcta e autêntica sobre sua acção, as razões para sua acção e as consequências desta” (Dorigon & Romanowski, s.d., s.p.). Logo, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua ocorrência. Os profissionais que “reflectem na sua acção estão envolvidos num processo investigativo sobre si, procurando melhorar o seu ensino” (Dorigon & Romanowski, s.d., s.p.). São conduzidos a obter uma visão crítica do contexto a trabalhar através da reflexão da sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre ela. Ensinar constitui uma forma de reflexão na acção, isto é, “reflecte-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e agir de alguém, surgidas no contexto da acção, que orientam a acção posterior” (Serrazina, 2002, p. 5).

De forma a auxiliar o desenvolvimento do processo educativo e de todas as etapas supracitadas existem diversos instrumentos e técnicas de apoio, tais como: o registo da amostra, as notas de campo, o registo de incidente crítico e o diário. No registo da amostra todos os acontecimentos observados são registados no momento, de forma ininterrupta e detalhada, não há uma seleção criteriosa de conteúdo. As notas de campo constituem os registos que podem, de alguma forma, ter interesse para a avaliação ou diagnóstico da situação. Posteriormente, auxiliam a redação do diário. O registo de incidente crítico é utilizado para recolher informação concreta e específica relativa a uma questão de interesse (Simão, 2003). Por último, o diário de formação constitui um instrumento narrativo e reflexivo dos pensamentos do docente. Quem o lê tem acesso à opinião do profissional de educação da sua própria atuação, assim como à perspetiva pessoal com que a encara. Este é um recurso que, portanto, permite aceder ao pensamento de quem o elaborou e implica escrever, refletir, integrar o expressivo e o referencial e estabelecer a sequência dos factos a partir da proximidade dos próprios factos (Zabalza, 1994). Deve-se falar ainda da narrativa, que permite descrever uma ação que foi observada e vivenciada. Este instrumento “ajuda a compreender o modo como se experiencia o mundo, se cria e interpreta sentidos, se tomam decisões, se constrói e reconstrói a memória” (Ribeiro & Moreira, 2007). Favorece “o desenvolvimento de um sentido de profissionalidade docente, ao promover a compreensão dos acontecimentos presentes à luz da reflexão sobre o passado” (Moreira, 2005, citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p. 45).

Nesta linha de raciocínio, surge o papel do educador de infância que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, artigo 3.º, ponto II, “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Sendo a educação Pré-Escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (OCEPE, 1997, p. 17), o educador deve ter em conta o objetivo geral citado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE): “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Idem). Neste seguimento, compreende-se que um profissional de educação tem de estar familiarizado “com o conjunto de conhecimentos existentes relativos ao ensino, que estão dotados de um reportório de práticas eficazes, que têm atitudes de reflexão e de resolução de problemas” (Arends, 1995, p. 27), ou seja, tem de ter sempre por base as orientações provenientes do Ministério da Educação. Na educação Pré-Escolar o educador deve orientar a sua ação através das OCEPE, de forma a “conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (OCEPE, 1997, p. 13). Não obstante, devem ser vistas apenas como um guia e adaptadas ao

contexto em causa, “pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Idem). Apesar de a prática pedagógica ser sustentada por pressupostos teóricos e legais, a planificação e o desenvolvimento das atividades requerem-se flexíveis, no sentido de adequar a intervenção de acordo com as evidências que o profissional vai recolhendo sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1997, p. 35).

O docente deve, por conseguinte, assumir uma prática diferenciada porque todos os sujeitos são diferentes, tendo necessidades também distintas. Pretende-se que tenha como ponto de partida aquilo que as crianças já sabem e aquilo que querem saber, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Deve-se ter sempre por base o princípio de que todas as crianças são capazes, atendendo a uma pedagogia diferenciada e criando estratégias individualizadas, uma vez que os ritmos de aprendizagem e os interesses variam de criança para criança, daí a necessidade de observar e avaliar para que a prática vá ao encontro das necessidades individuais de cada uma. Esta diferenciação está prevista no perfil geral de desempenho profissional do docente pois estes devem “promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos [e crianças] e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, artigo 4.º, ponto II). É fundamental desenvolver com equilíbrio as potencialidades de cada criança, respeitando as diferenças individuais de cada uma, pois só assim é possível garantir “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no (...) sucesso [escolar]” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, p. 3068). Deve-se estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997). Importa salientar que esta pedagogia não está relacionada apenas com discentes com mais dificuldades de aprendizagem, mas também com aqueles que evidenciam um ritmo de aprendizagem eminente, a quem têm de ser apresentadas constantemente novas situações.

Neste sentido, e tendo por base os estudos de Piaget e Vygotsky, é possível concluir que um profissional de educação deve ter em conta os paradigmas construtivistas e sócio construtivistas. O modelo construtivista compreende o sujeito como um ser construtor ativo do seu próprio conhecimento. As experiências propostas devem ser significativas para os discentes, ao invés de serem impostas e transmitidas. Paralelamente a este, o modelo sócio construtivista defende que o conhecimento se desenvolve através da interação com outros sujeitos. Esta construção de conhecimento é, assim, cooperada (Maia, 2009).

Para além do pressuposto supracitado, está decretado por lei que o educador deve promover aprendizagens curriculares fundamentando a sua prática profissional em saberes sociais e éticos, envolvendo ativamente as crianças neste processo de aprendizagem e gestão do currículo (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto). Encara-se o currículo como o “conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar a sua operacionalização” (Roldão, 2009, p. 33). O educador deve agir com a preocupação, não de preparar as crianças para a escolaridade obrigatória, mas antes de garantir o contacto com a cultura e instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida (OCEPE, 1997). Neste sentido, cabe ao educador criar um ambiente seguro e rico em oportunidades de exploração ativa, numa perspetiva de diferenciação pedagógica, que proporcione à criança sentir-se escutada, valorizada e incentivada a gostar de aprender (Brazelton & Greenspan, 2002).

Em suma, e tendo em conta Guedes (2004, p. 2965), “a educação não consiste em transmitir à criança o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-la a ser capaz de encontrar por si própria o alimento que mais lhe convenha”. Essa educação é tanto mais enriquecedora quanto mais intervenientes participarem nesse processo. O profissional de educação deve ser visto, segundo Tomlinson (2008, p. 38), “como um maestro que ajuda os músicos a fazer música e não a faz sozinho”, pois “a aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no discente” (Roldão, 2009, p. 22), independentemente do grau de educação que exerce. Posto isto, “importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (OCEPE, 1997, p. 17). O docente deve, por isso, entender que “não é um substituto da criança, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea”, mas antes o principal “responsável da medição entre o saber e a criança”, promovendo aprendizagens significativas (Roldão, 2009, p. 23). Deve-se assegurar que “sejam inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto). Neste âmbito, revela-se pertinente ter em conta a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano segundo Bronfenbrenner. “Todos sabemos que cada um de nós seria diferente se se tivesse desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais que enquadram o nosso desenvolvimento tivessem aparecido em momentos diferentes da nossa vida” (Portugal, 1992, p. 33). Por outras palavras, só é viável explicar o comportamento e desenvolvimento humano mediante o enquadramento da interação entre o sujeito e o seu ambiente. Os indivíduos não devem ser encarados como tábuas rasas, moldados por ação do meio. Pelo contrário, são sujeitos dinâmicos, “em desenvolvimento, que se move[m], reestrutura[m] e recria[m] progressivamente o meio em que se encontra[m]” (Idem, p. 37). O meio exerce influências no sujeito tal como o sujeito exerce

influências no meio, caracterizando este processo recíproco. Para além disso, o desenvolvimento humano depende de inter-relações entre vários contextos, pois “o desenvolvimento das capacidades humanas depende, num grau bastante significativo, de contextos mais latos, sociais e institucionais” (Idem).

Ter em conta os estudos de Urie Bronfenbrenner é mais um contributo para o educador encontrar a excelência da ação que desenvolve, neste sentido, e tendo por base os estudos de Oliveira-Formosinho (org.) (1998), a adoção de um modelo curricular pelos educadores de infância é um fator de qualidade da sua prática. Contudo, em contexto real, tendem “a não serem sempre consistentes com uma teoria. São influenciados por elementos do âmbito do seu contexto escolar que os levam a divergir do posicionamento teórico de qualquer modelo curricular” (Oliveira-Formosinho (org.), 1998, p. 43). Os profissionais de educação “têm ainda propensão para adoptar práticas que funcionam nas suas salas de aula, independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite” (Idem).

Assim sendo, centrando a atenção no modelo curricular *High-Scope*, é possível mencionar que a sua teoria central é a teoria de Piaget. A estrutura curricular está preparada para atingir uma das suas grandes finalidades, a construção da autonomia intelectual da criança (Idem, p. 65). O construtivismo é a premissa básica deste modelo, em que o indivíduo “constrói o seu próprio conhecimento na interacção com os objectos, as ideias e as pessoas” (Idem, p. 55). “O poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. (...) O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Weikart, 1995, citado por Hohmann & Weikart, 1997, p. 1). Ou seja, a qualidade da interacção determina a qualidade da construção do conhecimento. Deve-se partir do estágio de desenvolvimento atual da criança e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte. Este modelo privilegia a aprendizagem pela ação, no sentido em que se considera que as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo através do significado que tiram da vivência de experiências diretas e imediatas (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5). A ação desenrola-se pela iniciativa pessoal da criança e, desta forma, as experiências vividas irão promover o seu crescimento intelectual, emocional, social e físico (Hohmann & Weikart, 1997). Uma vez que o contexto físico tem um grande impacto no comportamento dos indivíduos, no currículo *High-Scope* é inequívoca a ênfase atribuída ao planeamento do espaço educativo, devendo exigir do educador grande investigação e investimento, no seu arranjo e equipamento, quer do espaço de per si, quer dos materiais didático-pedagógicos. Assim sendo, o espaço é dividido em áreas diferenciadas de atividade, de modo a permitir diferentes aprendizagens curriculares (Oliveira-Formosinho (org.), 1998, p. 67). Ao mesmo tempo que

apoia o constante e comum interesse das crianças, esta organização possibilita ainda oportunidades para realizar escolhas e tomar decisões (Hohmann & Weikart, 1997, p. 7). Para além de ser uma “necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho (org.), 1998, p. 67). No início do ano devem-se definir 4 ou 5 áreas: área da casa, área dos livros, jogos calmos, área dos blocos, área das construções e área da expressão plástica. Sendo que, mais tarde, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo, poderão surgir novas áreas. Todas estas áreas devem ter nomes que sejam perceptíveis pela criança e que reflitam o que nelas existe. Devem também ter em conta os níveis de desenvolvimento, interesses, e culturas das crianças.

O espaço, porém, não é a única condição necessária para a promoção de uma aprendizagem ativa. É também fulcral que o educador “encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos” (Idem, p. 71) e que possibilite os diversos tipos de interação diferenciada. Portanto, o profissional de educação deve planear “uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 8). Esta forma de organização temporal “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Idem). Há a possibilidade de a criança variar de situações: “de jogo com os outros (...), com os pares, com os pares e com os adultos, sozinha na realização do projecto individual; em ambientes diferenciados ao nível das potencialidades educativas que oferecem” (Oliveira-Formosinho (org.), 1998, p. 71).

Focando agora o modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa, pode-se referir que este constitui um sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática. Propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve. Com este modelo procura-se assegurar que cada criança atinja a consciência de que cada um só pode alcançar os objetivos de aprendizagem se todos os outros também conseguirem alcançar os seus. O trabalho desenvolvido tendo por base o Movimento da Escola Moderna (MEM) é assumido como um contrato social e educativo, estabelecido entre todos os atores do processo educativo, de forma cooperada, para que possam alcançar o maior êxito nesse projeto de trabalho. O trabalho a desenvolver é combinado entre todos os atores, há uma negociação dialogada, um exercício de democracia direta. Os conteúdos estruturam-se em planos e projetos negociados de forma cooperada. As crianças participam ativamente no processo de planificação, realização, avaliação e regulação (Oliveira-Formosinho (org.), 1998).

A organização do dia desenrola-se em nove momentos distintos: “acolhimento, planificação em conselho, actividades e projectos, pausa, comunicações (de aprendizagens feitas), almoço, actividades de recreio, actividade cultural colectiva, balanço em conselho” (Idem, p. 151).

O ambiente de trabalho deve ser agradável e estimulante, utilizando as paredes para a afixação de todo o tipo de trabalhos desenvolvidos pelas crianças. É também numa das paredes que as crianças podem encontrar todo o tipo de mapas de registo que auxiliem a planificação, gestão e avaliação das actividades participadas por elas, nomeadamente, o Plano de Actividades, a Lista Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas, o Quadro das Áreas, o Mapa de Presenças e o Diário do Grupo (Oliveira-Formosinho (org.), 1998). A análise dos materiais expostos nas paredes de uma sala de educação pré-escolar “além de possibilitar um conhecimento mais profundo das características das práticas educativas desenvolvidas, permite analisar a forma como está (ou não) explicitada a organização do trabalho” (Cardona, 2007, p. 15), podendo-se dizer que as paredes das salas também falam (Cardona, 2007).

Salientando o modelo curricular Reggio Emilia pode-se frisar que este prima pelas relações, interações e cooperações entre os diversos atores do processo educativo. Nestas escolas há uma partilha de vivências, sendo possível estabelecer diversas relações entre todas as crianças e vários adultos, desde os educadores, os pais das crianças, artistas plásticos e pedagogos. A metodologia de trabalho baseia-se na pedagogia da escuta, que, tal como o nome indica, valoriza a escuta daquilo que os outros têm para dizer, deixando para segundo plano as explicações e transmissões. Esta é uma forma de valorizar o papel da criança, ouvindo o que tem para dizer e compreendendo as suas teorias. Neste âmbito, “as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música” (Oliveira-Formosinho (org.), 1998, p. 102). Através deste tipo de estratégias as crianças são capazes de representar a realidade e comunicar com os outros as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos. “Utilizar diferentes formas de linguagem, quer ela seja verbal ou gráfica, para representar um mesmo tema ou conceito, permite à criança desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos acerca do mesmo” (Forman, 1994, citado por Oliveira-Formosinho (org.), 1998, p. 102). Nas escolas de Reggio Emilia os adultos valorizam as ideias e os trabalhos de todas as crianças, adotando estratégias que passam pela fotografia, filmagem, exposição, transcrição do que as crianças dizem e há uma partilha com toda a comunidade educativa. Mais, esta valorização não se fica apenas pela divulgação e registo dos trabalhos, “as

representações das crianças servem de base para debater, formular hipóteses, dando aos adultos informação sobre o seu desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho (org.), 1998, p. 103).

Este modelo também sofre influências de Piaget, na medida em que “acredita-se que a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento do Mundo. Ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana” (Malaguzzi, 1993, citado por Oliveira-Formosinho (org.), 1998, p. 98). Todavia, “não se pretende minimizar o papel do adulto enquanto promotor das competências da criança” (Oliveira-Formosinho (org.), 1998, p. 98). “Acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos” (Idem).

Apesar da metodologia de trabalho por projetos não ser considerada um modelo curricular é, porém, encarada como uma mais-valia em contexto pedagógico pois as crianças adquirem saberes porque aprendem nova informação sobre objetos e pessoas, novos conceitos, novos significados, alargam os seus horizontes culturais e humanos, adquirem uma compreensão mais personalizada, estabelecem relações de causa e efeito, relações da parte ao todo (Vasconcelos, 1998). A criança está envolvida na ação, na medida em que a abordagem por projeto implica debate, visitas e entrevistas à comunidade, representações e exposições. Neste sentido, e de acordo com Katz e Chard (1997), um projeto é entendido como a exploração em detalhe de um assunto ou tópico, realizada por um grupo de crianças ou por uma criança, em conjunto, ou não, com o educador. O assunto é escolhido por quem o vai estudar. Essa escolha organiza e dá sentido à panóplia de ações seriamente assumidas pelas crianças com o seu educador. Frequentemente, tem origem nas experiências de vida das crianças, dentro e fora do contexto do JI e pode estender-se por dias, semanas ou meses, dependendo da idade das crianças, dos seus interesses e da natureza do tópico a explorar.

De acordo com Kilpatrick, citado por Vasconcelos (1998), um projeto comporta quatro fases: Fase I: Definição do problema; Fase II: Planificação e lançamento do problema; Fase III: Execução; Fase IV: Avaliação e divulgação.

É, portanto, possível referir que, independentemente do(s) modelo(s) curricular(es) em desenvolvimento, uma metodologia comum de trabalho de projeto em contexto pedagógico poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento (Katz e Chard, 1997).

Como se pode concluir, no âmbito da educação, a colaboração é um fator importantíssimo e “deve apresentar mais vantagens do que inconvenientes” (Perrenoud, 2000, p. 83), pois surgiu “como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis,

as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam” (Hargreaves, 1998, p. 277). De forma a que a observação seja o mais rigorosa possível e nos seus registos estejam elencados os interesses e necessidades das crianças “os adultos nos centros infantis baseiam-se no trabalho em equipa” (Post e Hohmann, 2003, p. 15), este subentende uma “questão de competências e pressupõe igualmente de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p. 81). A colaboração permite aumentar o grau de mestria numa determinada tarefa e encontrar soluções que individualmente poderiam não ser possíveis de alcançar. Representa uma forma de apresentar opiniões, idealizar cenários, construir imagens e estratégias. Através das interações desenvolvidas os processos de reestruturação cognitiva e os fenómenos de conflito cognitivo ou sociocognitivo são ativados, originando aprendizagens significativas (Bessa & Fontaine, 2002). As práticas colaborativas associadas à formação profissional docente são indispensáveis já que a espiral de ciclos referenciada anteriormente será desenvolvida em contexto pedagógico por mais do que uma pessoa.

Relacionada com a colaboração e a cooperação está a articulação entre níveis e ciclos de educação, uma outra etapa que deve fazer parte do processo educativo. No que concerne à articulação curricular entre a educação Pré-Escolar e o 1.º CEB entende-se que, “apesar de a educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro” (Serra, 2004, p. 76). Por essa razão, o 1.º CEB apoia-se (ou devia apoiar-se) nos conhecimentos e competências que as crianças têm quando passam a integrar a escolaridade obrigatória. Todavia, reconhecem-se as desigualdades existentes entre os dois níveis, “daí a necessidade de se estabelecer articulação curricular entre a educação pré-escolar e o ensino básico para que possamos respeitar o processo evolutivo natural da criança” (Dinello, 1987, citado por Serra, 2004, p. 76).

“Através da articulação curricular, poder-se-á estabelecer uma conexão entre as partes de forma a que escola e jardim-de-infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de actividades integradas. Quanto mais os docentes se inteirarem das especialidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p. 78).

Esta articulação possibilita a existência de uma continuidade educativa entre os dois níveis de educação, “que se reflecte numa determinada progressão dos conteúdos através de um alargamento e aprofundamento das temáticas propostas” (Idem, p. 80). “Esta continuidade educativa fundamenta-se, sobretudo, numa mesma concepção de criança que tem por referência um conjunto de teorias psicopedagógicas da aprendizagem” (Idem).

“Quando se acentua a importância da continuidade educativa entre ciclos de ensino alude-se a um processo de desenvolvimento contínuo que não tem “cortes” nítidos e bem precisos. Se cada novo ciclo deverá ter

em conta as aprendizagens realizadas, é preciso também considerar que cada criança tem ritmos de aprendizagem diferentes” (OCEPE, 1997, p. 90).

Ainda no âmbito da articulação, mas desta vez da articulação com instituições de caráter educativo não-formal, pode-se referir que a formação dos indivíduos tem de se assumir como um processo de construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de educação (Teixeira & Fontes, 1996, citado por Cavaco, 2002). A necessidade de formação permanente evidencia o desenvolvimento de diversas competências que podem ser alcançadas através de aprendizagens em contextos quer formais, informais ou não-formais. Todavia, é fundamental focar que essas aprendizagens são mais eficientes porventura nuns do que noutros contextos. Indo ao encontro do Decreto-Lei n.º 240/2001, a dimensão da participação da escola com a comunidade é muito importante, sendo necessário articular os níveis e ciclos de educação, assim como cooperar com outras instituições da comunidade, colaborando ao nível dos projetos (Decreto-Lei n.º 240/2001). A educação não-formal deve ser vista “como complementar – e não contraditória ou alternativa – ao sistema de educação formal e deve, pois, ser desenvolvida em articulação permanente quer com a educação formal, quer com a educação informal” (Pinto, 2005, p. 3). A educação não-formal é assim “um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de actividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo complementar deste” (Pinto, 2005, p. 4).

Capítulo 2. Caracterização geral da instituição de estágio

A EB1/JI de Lordelo

Tal como explanado no capítulo antecedente, todos os sujeitos são influenciados e influenciam o meio onde estão inseridos. “O desenvolvimento infantil ocorre conforme a criança se envolve ativamente com o ambiente físico e social, assim como ela o compreende e o interpreta” (Martins & Szymanski, 2004, p. 68). Para além disso, as estruturas interpessoais também são importantes contextos de desenvolvimento humano. Bronfenbrenner (1996) “salienta o grande mérito das relações entre as pessoas, estabelecendo como condição mínima para a formação de díades a presença de uma relação interpessoal recíproca” (Idem).

Posto isto, o presente capítulo torna-se indispensável, pois será neste espaço que irá ser feita a caracterização do centro de estágio, assim como das dinâmicas a ele associadas, proporcionando uma compreensão mais coerente do capítulo seguinte, onde serão descritas e analisadas as atividades que foram sendo desenvolvidas neste contexto.

A EB1/JI de Lordelo é tutelada pelo Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de Junho, artigo 15.º, ponto 1) e faz parte do Agrupamento Vertical Dr. Leonardo Coimbra (Filho), sendo este constituído, tal como prescrito no Decreto-Lei n.º 75 de 22 de Abril, no artigo 6.º, ponto 1, “por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” e tendo como órgãos de gestão e administração a Assembleia; o Conselho executivo ou director; o Conselho pedagógico; e o Conselho administrativo (Decreto-Lei n.º 115/1998, de 4 de Maio, artigo 7.º, ponto 2). Está situada na freguesia de Lordelo do Ouro, pertencente ao concelho do Porto e que se estende por uma superfície de 3,4 Km², sendo geograficamente limitada a norte pela freguesia de Ramalde, a sul pelo Rio Douro, a este pelas freguesias de Massarelos e de Cedofeita e, por fim, a oeste pelas freguesias de Aldoar e da Foz do Douro. A Freguesia de Lordelo do Ouro é uma zona de comércio e, fundamentalmente, um espaço residencial, onde contrastam meios socioeconómicos muito diversificados.

A instituição de estágio comporta dois níveis de educação: Pré-Escolar e 1.º CEB. É constituída por três pisos e em cada um existem duas salas a funcionar para atividades letivas. Existe um polivalente (cf. Figura 198 em Anexo V, de tipo B), onde são realizadas atividades de expressão motora e musical e onde são celebradas as festas anuais; uma sala para o prolongamento (cf. Figura 197 em Anexo V, de tipo B); uma sala de apoio; uma sala para apoio individualizado a crianças com Necessidades Educativas Especiais; uma biblioteca (cf. Figura 204 e 205 em Anexo V, de tipo B); salas de arrumos; sanitários (cf. Figura 196 em Anexo V, de tipo B); refeitório e cozinha (cf. Figura 199, 200, 201 e 202 em Anexo V, de tipo B); sala de

professores / educadores (cf. Figura 206 em Anexo V, de tipo B); e espaço exterior (cf. Figura 203 em Anexo V, de tipo B), que constitui o recreio de ambos os níveis de educação. Em anexo encontra-se uma grelha de registos das observações realizadas, onde estão, entre outros aspetos, explanadas algumas das características específicas dos vários espaços existentes (cf. Anexo III, de tipo A).

Por forma a tomar conhecimento dos recursos humanos da instituição pode ser consultado, em anexo, o organigrama do estabelecimento (cf. Anexo I, de tipo A).

Relativamente às atividades pedagógicas, a Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nos seus pontos 1 e 2, do 12.º artigo, determina que:

“os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas. O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997).

Assim sendo, para além dos períodos específicos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, curriculares ou letivas, existem atividades de animação e apoio às famílias, de acordo com as suas necessidades. As atividades de apoio à família integram todos os períodos que ultrapassam as 25 horas letivas e que estão definidos com os encarregados de educação desde o início do ano letivo. O Complemento de Apoio à Família (CAF) contempla as entradas, os almoços, os tempos após as atividades pedagógicas e os períodos de interrupções curriculares, sempre que os encarregados de educação necessitem que as crianças permaneçam na instituição (Vilhena & Silva, 2002). “O valor da participação familiar mensal poderá ser reduzido de forma proporcional à diminuição do custo verificado sempre que a criança não utilize integral e permanentemente os serviços e actividades de apoio à família” (Despacho Conjunto n.º 300/1997 (2.ª série), de 9 de Setembro, artigo 3.º, ponto 4).

“O horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar será fixado antes do início das actividades de cada ano, sendo ouvidos, obrigatoriamente, para o efeito os pais e encarregados de educação ou os seus representantes” (Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de Junho, artigo 9.º, ponto 2). Neste estabelecimento as atividades letivas iniciam às 09.00h e culminam às 15.30h, sendo que das 08.30h até às 09.00h e das 15.30h até às 18.30h há o prolongamento de horário, que se integra na CAF. O acompanhamento das crianças é processado pela assistente técnica que proporciona atividades, essencialmente, de carácter generalista e lúdico. Atualmente, o prolongamento de horário é realizado num espaço próprio (sala do 1.º CEB). Durante a CAF a assistente técnica centra a sua ação no acompanhamento personalizado de cada criança, tentando, por isso, proporcionar ocasiões em que colaboram de forma

voluntária. Se o tempo permitir este prolongamento pode também ser desenvolvido no espaço exterior, envolvendo as crianças em atividades que visam o desenvolvimento da expressão motora, nomeadamente, através de jogos de grande movimento.

“A mudança de espaço físico é muitíssimo importante. Se ficarem na sala em que levam a cabo as actividades curriculares, quer as crianças, quer os adultos, serão com muito mais facilidade levados a repetir tudo o que foi dito durante o dia (...). Mudar de espaço e materiais (...) permite aos profissionais e às crianças estarem mais aptos a recriar uma outra dinâmica” (Vilhena & Silva, 2002, p. 18).

O JI de Lordelo possibilita ainda atividades complementares que têm um dia fixo por semana, tais como, expressão musical de 15 em 15 dias, às segundas-feiras da parte da tarde; expressão motora às terças-feiras de manhã; matemática para as crianças de 5 anos às quartas-feiras de manhã; dança para as crianças de 4 e 5 anos e expressão motora para as crianças de 3 anos às quintas-feiras de manhã. É importante salientar que a dança é desenvolvida num espaço exterior à instituição, no Centro de Dança do Porto, por uma professora de dança especializada.

Com o objetivo de contextualizar um pouco mais este estabelecimento deve-se fazer referência aos projetos que o sustentam, nomeadamente o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG). O PE é o “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 115/1998, de 4 de Maio, artigo 3.º, ponto 2, alínea a). Nesta linha de raciocínio, é fundamental ter em consideração que o do Agrupamento Vertical Dr. Leonardo Coimbra (Filho) é considerado uma instituição de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), por essa razão, devem existir estabelecimentos de ensino TEIP de modo a “garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar” (Despacho normativo n.º 55/2008). Neste agrupamento, tal como por toda a freguesia de Lordelo do Ouro, contrastam meios sociais e económicos muito diversificados. A maioria das habitações estão sobrelotadas e as carências são de várias ordens, o que faz com que as famílias sejam cultural e socialmente desfavorecidas e não estruturadas. Nos últimos anos, em virtude da reestruturação industrial, tem-se verificado um aumento da taxa de desemprego, principalmente entre a camada mais jovem, associado à falta de qualificação profissional e ao precoce abandono escolar. Todos estes fatores, aliados às dificuldades económicas para suportar as despesas mínimas gera situações de insalubridade, não proporcionando as condições adequadas e necessárias a um bom ambiente familiar e a um desenvolvimento educativo benéfico das crianças (PE, 2011-2012).

Neste sentido, no PE TEIP do agrupamento (cf. Anexo VII, de tipo B) estabelecem-se como linhas fundamentais o sucesso educativo das crianças como condição indispensável para a sua integração pessoal e a vivência de uma cidadania responsável. Como principais objetivos define-se: Assegurar que os alunos atinjam um nível adequado de competências nas várias áreas curriculares; Fomentar a sequencialidade do ensino e da aprendizagem entre ciclos; Promover o crescimento pessoal e desenvolvimento social das crianças, tornando-os cidadãos ativos, empenhados e responsáveis; Fomentar a participação dos pais e encarregados de educação; Manter a escola um espaço atrativo e agradável; Continuar o trabalho de parcerias e promover novas (PE, 2011-2012).

O PCG é um “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” (Circular n.º 17/2007, de 10 de Outubro, ponto 1). O PCG do grupo dois do JI de Lordelo (cf. Anexo VI, de tipo B) foi concebido respeitando o PE e de acordo com as orientações dadas pelo agrupamento, sendo que o seu índice foi construído pelo próprio agrupamento. Neste âmbito, surge a autonomia das escolas, sendo que esta, por lei, está definida como “poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Decreto-Lei n.º 115/1998, de 4 de Maio, artigo 3.º, ponto 1). Desta forma, o PCG tem de ser elaborado tendo em conta as linhas orientadoras do PE, contudo, a criação de um índice, por parte do agrupamento, igual para todas as escolas é um fator condicionante do trabalho dos profissionais de educação. O objetivo geral do PCG é o “conhecimento de si próprio, do outro e de relação com os outros” (PCG, 2011-2012, p. 6).

A partir deste momento, será explanada uma descrição mais específica, concretamente, no que concerne à caracterização de várias dimensões relativas à sala dois do JI de Lordelo, com a qual foi sendo desenvolvido todo o trabalho no âmbito da UC de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar.

No geral, as famílias do grupo de crianças pertencem a um nível sociocultural e económico médio baixo, sendo oriundos, maioritariamente, dos nove bairros de habitação social existentes na freguesia. O nível de instrução dos encarregados de educação situa-se ao nível do 6.º ano do 2.º CEB, existindo, contudo, um caso de nível de licenciatura. A maioria das famílias é constituída por um grande número de elementos, abarcando mais de duas gerações e mais de três graus de parentesco. Por esta razão, relativamente ao alojamento há a presença de casos de

sobrelotação. No que concerne à caracterização da relação com as famílias privilegia-se o contato pessoal com os encarregados de educação, sendo que esse contato só é estabelecido em situações estritamente necessárias.

Ainda no âmbito das interações surge a organização da equipa educativa. “O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann e Weikart, 1997, 130). Este trabalho deve ser ativo, na medida em que todos os elementos da equipa devem ter oportunidade de fazer escolhas, tendo em conta as experiências vividas e as observações individuais das crianças, porém, este trabalho de equipa não tem evidências significativas no grupo em questão, na medida em que o contato entre os elementos é pontual e surge apenas em ocasiões verdadeiramente necessárias. Para além disso, a assistente operacional está sempre na sala um, enquanto que a sala dois não tem uma assistente fixa. Nos momentos em que a assistente da sala um tem de se ausentar a assistente técnica da sala dois substitui-a deixando o grupo sob orientação da funcionária do Plano Ocupacional criado pelo Centro de emprego (POC). Estas interações estão descritas de forma mais pormenorizada na grelha criada para o registo das observações realizadas (cf. Anexo III, de tipo A).

Relativamente à equipa educativa alargada, privilegia-se muito a articulação quer vertical quer horizontal. A articulação horizontal verifica-se quase diariamente, no sentido em que as crianças dos dois grupos desenvolvem várias vezes atividades conjuntas. É usual, por exemplo, crianças de um grupo mostrarem ao outro grupo um determinado trabalho que desenvolveram. A articulação vertical é conseguida na medida em que, por vezes, são desenvolvidos trabalhos em conjunto com os dois níveis de educação (Pré-Escolar e 1.º CEB). É também habitual as crianças do JI visitarem o 1.º CEB com o objetivo de mostrar algum trabalho desenvolvido, assim como o 1.º CEB visitar os mais pequenos, com o mesmo propósito.

Centrando-nos na organização do espaço da sala, e tal como mencionado no capítulo anterior, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a produzir aprendizagens significativas e ativas, possibilitando usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas, para se moverem livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções e espaço para se reunirem com os adultos (Hohmann & Weikart, 2003). Neste âmbito, a sala dois do JI de Lordelo está concebida de acordo com o Despacho n.º 268/97 de 25 de Agosto, pois permite a utilização e visionamento de meios audiovisuais; o obscurecimento parcial e total; o contacto visual com o exterior através de janelas; a proteção solar; o acesso fácil ao exterior; a fixação de paramentos verticais de expositores e quadros; e possui um ponto de água.

No início da prática pedagógica a sala encontrava-se dividida pelas seguintes áreas: Área da casa; Área do supermercado; Área da pintura; Área dos jogos; Área da matemática; Área do computador; Área da leitura; Área da plasticina; Área das mesas; Área do tapete.

Ao nível dos recursos materiais específicos a EB1/JI de Lordelo possui uma panóplia de materiais profícuos ao desenvolvimento de atividades pedagógicas no âmbito de todas as áreas de conteúdo, porém, e tendo em conta o Despacho Conjunto n.º 258/1997, de 21 de Agosto, sente-se falta de recursos que poderiam facilitar esse desenvolvimento, tais como: projetores, quadros interativos, balança, material para experiências, gravador áudio, cozinha pedagógica, horta pedagógica, gabinete médico, recreio específico para cada nível de educação, transporte para visitas de estudo, entre outros.

O grupo de crianças, de acordo com Piaget, encontra-se no estágio pré-operatório, sendo constituído por catorze crianças, três do género feminino e onze do género masculino. Todas elas têm frequência regular e algumas delas são assíduas e pontuais. Nove das crianças já faziam parte do grupo no ano anterior, duas vieram de outros estabelecimentos e as três restantes começaram a frequentar a educação Pré-Escolar este ano, sendo que uma delas integrou o grupo em Abril do ano corrente. No que concerne às crianças que integram pela primeira vez este estabelecimento de educação pode-se dizer que a frequência é feita de uma forma muito diversificada: há frequência a tempo inteiro e frequência de parte do dia.

As crianças de quatro anos apresentam níveis diferenciados de desenvolvimento. Existem crianças que, como se pode verificar na grelha de avaliação geral do grupo (cf. anexo II, de tipo A), necessitam de desenvolver determinadas competências, nomeadamente ao nível da motricidade e da linguagem. É de salientar que o JT é uma criança que frequenta pouco tempo o JI, apenas permanece durante as manhãs, sendo que chega por volta das 09.45h, saindo por volta das 11.45h. Relativamente às crianças com cinco anos, de um modo geral, têm já um desenvolvimento aproximado, todavia, o RL e o JL destacam-se por possuírem bastantes conhecimentos sobre as diversas áreas de conteúdo.

No geral, o grupo manifesta algumas dificuldades no cumprimento das regras de comportamento e de convivência em sociedade. A motivação expressa pelas crianças para uma atividade geralmente tem uma duração muito curta, mostrando-se, normalmente, bastante inquietas.

Capítulo 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação

Pegadas de um caminho infindo

Ao longo de todo o estágio no âmbito da UC de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar foram sempre tidas em conta todas as etapas do processo educativo, na medida em que todas elas, tal como citado no primeiro capítulo deste Relatório de Estágio de Qualificação Profissional, são fundamentais em contexto pedagógico de forma interligada. Para além de terem sido desenvolvidas de forma prática, o significado e importância de cada uma foi sofrendo uma evolução, tomando-se ao longo do tempo cada vez mais consciência da sua importância em contexto real.

A observação “pressupõe a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30). Assim sendo, a observação esteve sempre presente, com o propósito de se conhecer com mais exatidão as especificidades do contexto em causa. Sem dúvida, que foi sempre a base do planeamento e da avaliação das atividades realizadas, dado que só assim o processo interventivo se tornou intencional.

Foram usadas diversas formas e meios de observação, nomeadamente, a observação participante, participada, intencional e, por vezes, ocorreram observações espontâneas, uma vez que surgiram ocasiões que levaram a que a observação se centrasse nelas, quando a intencionalidade do observador não estava direcionada inicialmente para essa situação. Quanto aos meios de observação, esta foi sistemática, naturalista, umas vezes armada, e outras, desarmada, contínua, direta e indireta. Nem sempre foi possível registar de forma imediata os fenómenos observados, tendo sido necessário usar a memória como suporte da informação recolhida. As observações também se realizaram de forma indireta, na medida em que se obteve informações através da consulta de documentos, como o PE (cf. Anexo VII, de tipo B) e o PCG (cf. Anexo VI, de tipo B), através de conversas informais com a equipa educativa e através de uma entrevista realizada à orientadora cooperante (cf. Anexo IV e V, de tipo A). Esta entrevista revelou-se fundamental, uma vez que, para além de ter possibilitado a obtenção de informação sobre o contexto real de prática pedagógica, contribuiu também para o conhecimento do quadro concetual da entrevistada, neste caso, a orientadora cooperante MTC, levando a uma maior perceção do significado das suas práticas educativas. A observação indireta permitiu consolidar informação já recolhida e obter nova que de outra forma não seria exequível.

Grande parte das observações armadas realizadas dizem respeito às notas de campo, uma vez que várias observações foram registadas de forma rápida e imediata. Este instrumento de apoio à prática profissional constituiu um auxílio à concretização de narrativas individuais que, posteriormente, depois de compiladas, compuseram o diário de formação individual (cf. Anexo I, de tipo B). Ao contrário das notas de campo, que se caracterizam pela descrição fiel dos fenómenos observados, as narrativas têm um caráter mais reflexivo, o que permitiu compreender com mais precisão a ação do passado, tendo contribuído também para o desenvolvimento de competências profissionais, designadamente no que concerne à adequação da planificação.

“No diário, percebe-se não só o decorrer da acção, mas também, o que é mais importante, já que se trata de estudar o pensamento [de quem o redige], a evolução [do seu pensamento] ao longo do decurso de tempo percorrido pelo diário. Neste sentido, o diário conserva a sequência, evolução e actualidade dos dados recolhidos” (Zabalza, 1994, p. 103).

Posto isto, compreende-se que este instrumento é essencial, porquanto através da reflexão das atividades realizadas percebeu-se quais as estratégias mais e menos adequadas, aquilo que funcionava melhor e pior tendo em conta o grupo de crianças, verificando também quais as necessidades e os interesses de cada uma. A sua análise possibilitou ainda tomar consciência da evolução a nível pessoal e profissional da pessoa que o redigiu, através da conservação da “sequência, evolução e actualidade dos dados recolhidos” (Zabalza, 1994, p. 103). Todos estes fatores contribuíram para o enriquecimento da ação pedagógica e para a avaliação, quer das intervenções, quer do grupo de crianças.

Para além das narrativas individuais foram também elaboradas narrativas colaborativas, que representaram uma mais-valia no processo de crescimento a nível profissional e pessoal, dado que a reflexividade crítica partilhada que se estabeleceu através do discurso interativo contribuiu para a auto e heteroformação, permitindo desenvolver o espírito crítico e a capacidade de reflexão das intervenções.

“O discurso escrito enquanto prática de reflexão partilhada, ganha especial relevo como estratégia formativa, visando compreender o significado que cada um atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida (Van Manen, 1990), favorecendo a transformação da acção profissional assente numa epistemologia praxeológica (Sá-Chaves, 2000, 2002, 2003) (citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p. 45).

Esta foi, portanto, uma estratégia formativa profícua ao crescimento profissional, dado que houve “uma troca aberta e franca de ideias e pensamento” (Ribeiro & Moreira, 2009) entre os observadores e a mestrandia observada. Para isso contribuiu também o facto de no discurso escrito ter existido “intencionalidade de partilha de ideias, sentimentos e perspectivas sobre as práticas observadas” (Idem).

Todas as técnicas e instrumentos supracitados contribuíram para a adequação da ação ao grupo de crianças, na medida em que permitiram, de forma mais fidedigna, verificar quais as necessidades e os interesses de cada uma. Este olhar observador, crítico e reflexivo ocorreu de forma sistemática, pois só assim possibilitou a tomada de consciência de fatores que de outra forma não seria possível. Por exemplo, depreende-se que as capacidades das crianças dependem da satisfação das suas necessidades básicas, nomeadamente, com a falta de pequeno-almoço e a ausência de descanso. Como é o caso manifesto do RL, que evidenciou, por diversas vezes, um maior desinteresse e falta de capacidade de concentração quando o descanso foi bastante reduzido. A ação desenvolvida teve sempre em conta todos estes aspetos porquanto, de forma mais ou menos direta, influenciam a condução da atividade. Como se pode verificar nas planificações concebidas (cf. Anexo II, de tipo B), foi-se adequando a ação às especificidades do grupo, centrando o olhar em aspetos relevantes de cada criança. Os guiões de pré-observação (cf. Anexo III, de tipo B) foram um contributo para uma mudança significativa na forma como se passou a encarar a planificação, sendo que se passou a atribuir uma maior ênfase às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças. Da primeira para a segunda planificação (cf. Anexo II, de tipo B) sentiu-se a carência de criar anexos, com o propósito de tornar mais inteligível a atividade a desenvolver. Esta evolução permitiu uma maior compreensão de cada intervenção planeada, assim como contribuiu para que a ação se desenrolasse de forma mais consistente. Sempre com o propósito de melhorar a prática educativa foi-se procedendo a alguns ajustes nas planificações, tornando-as mais funcionais e facilitando a sua leitura (cf. Anexo II, de tipo B).

Tendo em conta as conversas informais tidas com a educadora MTC, a entrevista realizada e a análise do PCG elaborado pela mesma, conclui-se que as suas linhas orientadoras se centram, de forma muito vincada, na área de Formação Pessoal e Social, dado que, como se pode corroborar, as principais dificuldades diagnosticadas e, portanto, os objetivos principais a atingir, prendem-se com o desenvolvimento de relações adequadas com os outros e com o desenvolvimento da compreensão de regras de comportamento. Tal como referido pela orientadora cooperante na entrevista realizada (cf. Anexo V, de tipo A), “o saber estar em sociedade é fundamental” (MTC, 2012). Posto isto, reuniu-se, organizou-se e interpretou-se, objetivamente, toda a informação recolhida, à luz dos pressupostos teóricos já mencionados. Depois de diagnosticadas as necessidades, avaliou-se a situação e procedeu-se ao estabelecimento de prioridades. Todas as planificações foram concebidas tendo por base este método. A díade de formação diagnosticava as necessidades e estabelecia prioridades, que, posteriormente, eram partilhadas com a orientadora cooperante. Por vezes, a educadora MTC também apresentava algumas prioridades diagnosticadas, com o propósito de serem

desenvolvidas pela díade. Apesar deste método ter resultado, uma vez que as planificações eram elaboradas e desenvolvidas através de um mútuo acordo, esta etapa do processo educativo poderia ter sido ainda mais benéfica para todos os atores do processo educativo, na medida em que, se todas as fases da planificação tivessem sido planeadas em tríade, o contributo dos conhecimentos e das competências de cada uma, seriam essenciais para o seu enriquecimento. Este processo não seria caracterizado apenas por um mero consenso entre ambas as partes. Para além disso, importa referir também que, no início da prática pedagógica, as planificações eram criadas em conjunto com as duas tríades existentes no JI. Após várias reflexões em díades compreendeu-se que este processo não era profícuo para o desenvolvimento das crianças, dado que o que poderia ser identificado como uma necessidade de um grupo, poderia não ser para o outro, o que significa que não fazia sentido que as planificações fossem concebidas pelas duas tríades. Este ponto de vista foi partilhado com as orientadoras cooperantes e, na medida em que privilegiam a articulação horizontal, colaborando de forma bastante visível, foi pedido às mestrandas para que, uma vez por semana, fosse desenvolvida uma atividade pelas quatro. Esta imposição fez com que muitas vezes, fossem realizadas atividades um pouco descontextualizadas daquilo que estava a ser trabalhado com o grupo de crianças, obstaculizando o desenvolvimento de atividades mais enriquecedoras, tendo em conta as características e as necessidades das crianças. Considera-se, no entanto, que essa colaboração potenciou intervenções que de outra forma não seriam possíveis nem tão benéficas, quer para as crianças, quer para as mestrandas.

Após várias reflexões, e tendo em conta uma análise das observações realizadas, a primeira prioridade estabelecida pela díade foi ao encontro do desenvolvimento de competências relacionadas com o cumprimento de regras de comportamento e de convivência em grupo. Esta opção prende-se com o facto de ter sido evidente a presença de bastantes dificuldades neste âmbito por parte de alguns elementos do grupo, especialmente o FA, o HT e o RS, que apresentavam um comportamento perturbador e, por vezes, conflituoso e até agressivo. Pretendia-se que as crianças tomassem consciência da importância de um comportamento apropriado. Assim sendo, de modo a tirar partido dos benefícios da colaboração, as duas díades de formação realizaram um teatro, em que cada formanda representava uma personagem. A história criada pelas mestrandas (cf. Anexo X, de tipo A) tinha como propósito mostrar às crianças a necessidade e os benefícios de cumprir as regras de comportamento em sociedade. A atividade centrou-se num ser fictício – o “IRRE”, sendo que é ele quem não permite que as pessoas estejam quietas. Se for associado ao “quieto”, fica-se “irrequieto” e, por isso, tem de ser controlado. O objetivo não era que as crianças aprendessem a ficar quietas, mas antes, que

compreendessem como controlar certos comportamentos inadequados, como bater, empurrar, gritar, entre outros aspetos. Neste campo de ação, foram desenvolvidas várias atividades em conjunto com as crianças, designadamente, um “IRRE” pessoal (cf. Figura 13, 14 e 15 em Anexo V, de tipo B), onde estavam patentes algumas das características de cada criança que influenciam atitudes inapropriadas. Com o tempo verificou-se o sucesso desta estratégia, pois até em jogo espontâneo as crianças se referiam ao “IRRE” e chamavam à atenção as outras crianças. Toda a equipa educativa referenciava o “IRRE” em vários momentos do dia. O interesse das crianças era de tal forma evidente que propuseram a sua divulgação no 1.º CEB. De imediato julgou-se que seria profícua essa divulgação, tendo o JI feito uma visita às salas do 1.º CEB. Durante esta visita as crianças dos dois grupos do JI de Lordelo ensinaram uma canção relacionada com o “IRRE” (cf. Figura 17 em Anexo V, de tipo B) aos mais velhos, explicando o seu significado e importância. No final do ano letivo, as crianças levaram o seu “IRRE” para casa, procurando-se dar continuidade ao trabalho desenvolvido no JI.

Pelas evidências que foram surgindo é possível referir que esta foi, talvez, das atividades com maior impacto para o grupo, nomeadamente, pelo facto de, até em casa, fazerem referência ao “IRRE”. Esta ideia vai ao encontro do que foi supracitado no capítulo 1, relativamente à importância da comunicação, visto que todo o ambiente que envolve a criança influencia o seu desenvolvimento (Portugal, 1992). A equipa educativa deve estar em contante interação com as famílias das crianças, no sentido de haver um câmbio de informações que possam ser relevantes para o processo de desenvolvimento da criança. Todavia, e tal como mencionado no capítulo anterior, o contato com os encarregados de educação só se estabelecia em situações estritamente necessárias. Esta articulação só se patenteava mais significativa nos momentos das festas anuais, nomeadamente o dia da mãe e o dia do pai. Nestas datas um membro da família tinha a participação em atividades juntamente com as crianças, tomando contacto com o trabalho desenvolvido no JI. A díade teve a oportunidade de participar e, nomeadamente, organizar a festa de final do ano (cf. Figura 154 a 159 em Anexo V, de tipo B), onde as famílias puderam dialogar com todos os atores do processo educativo e assistir a algumas danças e canções desenvolvidas pelas crianças. Houve também a possibilidade de se estar presente no dia da mãe. Neste dia as mães realizaram alguns jogos dentro da sala com as crianças, designadamente, as atividades que as crianças costumavam desenvolver quando estavam em jogo espontâneo. Ao terem tido a oportunidade de entrar dentro da sala de atividades, as mães puderam contactar de forma mais direta com o ambiente que envolve a criança e, neste sentido, as crianças sentiram-se valorizadas, na medida em que puderam partilhar com a mãe os seus trabalhos. Este revelou-se um momento de maior interação entre as famílias e a equipa educativa, possibilitando uma maior

articulação. Importa ainda mencionar que uma das crianças não teve a visita da mãe em nenhuma das situações, mas sim da avó, pois é com ela que vive e tem um contacto mais direto. Outra das crianças não teve a visita de nenhum membro da família, no entanto, uma mãe que estava presente acompanhou-o durante todo o tempo, dando-lhe a atenção e carinho que tanto necessitava. Por este motivo, é possível referir que apesar dos problemas económicos e sociais que a maioria das famílias apresenta, há um espírito de entreatajuda e de colaboração característico de algumas famílias.

Embora não tenha sido possível uma maior articulação com as famílias das crianças do JI, uma vez que nos foi comunicado que as interações nem sempre são seguras, na medida em que algumas famílias evidenciavam um comportamento desadequado, sobretudo, ao nível da linguagem utilizada, procurou-se ter em conta o modelo curricular Reggio Emilia, definindo-se estratégias diversificadas, com a finalidade de promover uma maior participação das famílias na dinâmica do processo educativo. Esta decisão deve-se ao facto de se considerar que a articulação com as famílias é bastante profícua ao desenvolvimento do percurso educativo das crianças. Neste sentido, e tendo em consideração que este envolvimento está previsto no Decreto-Lei n.º 241, foram apresentadas algumas propostas, que serão especificadas ao longo deste capítulo, no sentido de se conseguir fomentar uma maior colaboração e participação das famílias nas atividades desenvolvidas no JI.

Ainda no âmbito do plano de ação desenvolvido importa referir que, tendo em conta que o objetivo geral do PCG é o “conhecimento de si próprio, do outro e de relação com os outros” (PCG, 2011-2012, p. 6) passou-se a ter em conta a metodologia de trabalho por projetos, referenciada no primeiro capítulo do presente relatório. Desta forma, e tendo em consideração a primeira fase de um projeto, de acordo com Kilpatrick, citado por Vasconcelos (1998), procedeu-se à definição do problema. Verificou-se, então, após reflexão em tríade, que as crianças, no geral, demonstravam algumas dúvidas e curiosidades relativas à área de conteúdo Conhecimento do Mundo, mais especificamente, em relação ao corpo humano. Posto isto, foi criado um mapa concetual (cf. Figura 41 e 42 em Anexo V, de tipo B), em conjunto com as crianças, onde patenteavam todas as curiosidades e interesses manifestados por elas. Este tipo de mapas:

“podem auxiliar na compreensão de um conceito chave, uma vez que constituem uma representação concreta das ideias da pessoa (aluno, criança) criando uma rede de conceitos que estabelecem ligações entre si. Ou seja, o mapa conceptual representa a estrutura das ideias [da criança] com ênfase nas relações entre os conceitos, podendo também ajudá-lo a estabelecer novas ligações com conceitos anteriores” (Figueiredo, M.; Lopes, A.; Firmino, R.; Sousa, S., s.d.).

Esta metodologia permitiu, portanto, esquematizar aquilo que as crianças já sabiam e aquilo que queriam saber, prevendo os níveis em que se poderia desenrolar o processo de pesquisa e como se poderiam integrar as oportunidades curriculares, incorporando permanentemente as hipóteses e ideias das crianças (Kilpatrick, citado por Vasconcelos, 1998). Esta foi uma forma de verificar quais as preconcepções das crianças, pois aquilo que elas já sabem influencia as aprendizagens futuras.

O mapa conceitual auxiliou o processo de planificação e, a partir deste momento, até ao último dia de estágio, foi sendo desenvolvido um projeto no âmbito do corpo humano, com a intenção de esclarecer as dúvidas das crianças e despertar cada vez mais o interesse por esta área de conteúdo, passando-se à segunda fase do projeto: planificação e lançamento do problema.

O educador deve criar situações para que as crianças aprendam, ao invés de lhes dar as repostas, desta forma, o projeto começou a ser desenvolvido (terceira fase), envolvendo as crianças de forma ativa. «Realizar projectos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento. Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é “capazes de saber fazer em acção”» (Vasconcelos *et al.*, s.d., p. 12). Neste tipo de trabalhos as crianças tornaram-se recursos umas das outras, tendo a díade também se tornado num recurso, orientando o grupo no sentido de encontrarem outros recursos de que poderiam necessitar para a continuação do projeto (Vasconcelos *et al.*, s.d.). Assim sendo, todas as respostas às questões que surgiram foram encontradas pelo grupo, sob a orientação das formandas, através de várias pesquisas realizadas. Só assim os conteúdos puderam ser compreendidos por parte das crianças. Se os conhecimentos fossem apenas transmitidos as crianças não iriam conseguir abandonar as concepções alternativas que possuíam, porquanto estas têm uma coerência interna, resistem à mudança e são comuns a várias culturas. O novo conhecimento tinha de fazer sentido para as crianças e isso só foi conseguido porque foram as próprias crianças a encontrar autonomamente as respostas.

Neste campo de ação, as crianças tiveram a possibilidade de desenvolver a linguagem oral, na medida em que, após todas as pesquisas, o grupo reunia-se para divulgar os resultados e discuti-los. O “ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (Sim-Sim, 2008, p. 29).

Por isso, incentivou-se as crianças a:

“usar a linguagem para comunicar, mostrando-lhe que se comunica diferentemente consoante as finalidades. O envolvimento das crianças em interações verbais gera oportunidades que implementam de uma forma eficaz as competências comunicativas do jovem falante, cabendo ao adulto um papel preponderante e modelar” (Idem, p. 31).

Esta oportunidade de partilha e comunicação constituiu também uma estratégia encontrada para colmatar as dificuldades sentidas ao nível da frequente ausência de algumas crianças, pois através desta comunicação as crianças partilhavam com as que estiveram ausentes aquilo que tinha vindo a ser desenvolvido, contribuindo para que as ações se tornassem mais conscientes.

Através deste projeto as crianças envolveram-se em momentos mais práticos. De forma a motivar o grupo, uma vez que facilmente se dispersavam do objetivo de uma tarefa e com o objetivo de colmatar as lacunas já referidas no que concerne aos recursos específicos da instituição, levou-se até à sala um coração de porco (cf. Figura 84 em Anexo V, de tipo B). Tendo em conta as dúvidas que surgiram por parte das crianças houve a preocupação de justificar ao grupo que o coração foi comprado no talho, tal como são adquiridas outras peças de carne. Esta foi uma estratégia que permitiu que o grupo, de forma direta e ativa, compreendesse determinados conceitos que de outra forma seriam bastante mais complicados de compreender. O interesse demonstrado foi evidente, podendo-se mencionar que as crianças estavam motivadas, dado que, como refere Arends (1995, p. 126), “o nível de interesse que [as crianças] têm por uma tarefa (...) está certamente associado com a sua motivação...”. Neste caso, a motivação em causa foi intrínseca, uma vez que, por definição, esta “ocorre quando as pessoas agem de determinada maneira pelo facto da acção lhes trazer uma satisfação ou prazer pessoal” (Idem, p. 556). Neste momento esteve patente uma das maiores dificuldades sentidas pela díade de formação ao longo do estágio: a linguagem a utilizar. Por vezes, o vocabulário empregado revelou-se um fator de fragilidade, pois, ao mesmo tempo que se procurou usar uma linguagem cientificamente correta, pretendia-se que o grupo compreendesse o conteúdo da mensagem. “Nós somos construtores de significados” (Wells, 1986, citado por Hohmann & Weikart, 1997, p. 523). “Tentar descobrir o significado ... é uma parte essencial do ser humano” (Idem). Desta forma, houve sempre a preocupação de se usar uma linguagem correta e adequada às crianças, tentado, por um lado, não usar vocabulário infantilizante, e por outro, não recorrer a uma linguagem demasiado complexa. Sempre que achasse conveniente invocar um termo mais complicado, era explicado o seu significado, de maneira a enriquecer o léxico das crianças, na medida em que a linguagem do educador estabelece um paradigma para a aprendizagem das crianças (OCEPE, 1997).

Para o desenvolvimento deste projeto sentiu-se a necessidade de criar uma nova área de jogo na sala (cf. Figura 183 e 184 em Anexo V, de tipo B), inicialmente, a “área do corpo humano”. O seu nome foi alterado, no sentido em que, em reflexão com a Professora Doutora Deolinda Ribeiro compreendeu-se que era um nome demasiado específico e que poderia suscitar

interpretações erróneas. A nova área de jogo passou a intitular-se “área das ciências”, no entanto, esta alteração tornou a denominação demasiado abrangente, não refletindo a real constituição da área de jogo. Após reflexão sobre este assunto, chegou-se à conclusão que “área da descoberta” seria uma designação adequada às características da área de jogo e ao trabalho lá desenvolvido. Neste espaço, mais concretamente no espelho, foram colocadas duas silhuetas (cf. Figura 50 em Anexo V, de tipo B), uma representando o género masculino, o Gustavo, e outra representando o género feminino, a Inês (nomes escolhidos pelo grupo de forma democrática). Estas silhuetas iam sendo modificadas e construídas consoante as partes do corpo pelas quais as crianças evidenciavam curiosidade, sendo montáveis e desmontáveis, recorrendo a velcro. Por exemplo, as crianças podiam colocar as diferentes partes do corpo (cabeça, tronco e membros), os olhos, a boca, o nariz, as orelhas, o coração, as veias, as artérias, etc. Através deste projeto as crianças passaram a ser co-construtoras do seu próprio conhecimento, envolvendo-se ativamente na planificação e desenvolvimento das atividades. Esta perspetiva está relacionada com o jogo heurístico, em que as crianças são encaminhadas a descobrir por si mesmas o que se pretende ensinar. Para a mobilização de conteúdos relativos ao corpo humano e, em especial, aos cinco sentidos, foi essencial a realização de momentos de carácter sensorial.

A área da descoberta possuía um placar onde eram colocados os trabalhos realizados pelas crianças no âmbito do corpo humano (cf. Figura 184 em Anexo V, de tipo B). Esta foi uma forma de o grupo desenvolver competências ao nível da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Não se pretendeu assumir o papel de ensino da leitura e da escrita, mas procurou-se não ignorar nem banir a linguagem escrita do contexto pré-escolares (Mata, 2008), promovendo “o desenvolvimento de crianças envolvidas com a escrita, ou seja, crianças curiosas sobre a escrita em vez de crianças inibidas e/ou passivas” (Idem, p. 48). Neste âmbito, é pertinente aludir uma criança que entrou no presente ano letivo para a sala dois do JI de Lordelo. O JL veio do Brasil e, uma vez que a educação brasileira difere da portuguesa, talvez esse aspeto justifique o facto de ser a única criança que sabe ler corretamente qualquer enunciado. Tal como está patente na grelha de avaliação geral do grupo (cf. Anexo II, de tipo A) esta criança sempre se mostrou interessada e curiosa por todos os fenómenos que o envolvem, procurando saber sempre mais. Em todas as atividades tentava ler algo que estivesse presente (cf. Figura 19 em Anexo V, de tipo B), influenciando as outras crianças que também tentavam decifrar várias palavras. Uma vez que as outras crianças não eram capazes de ler, com o desenvolvimento das ações, foi-se tomando consciência de que os registos, quer aqueles apresentados pela díade, quer os construídos pelas crianças, deveriam ter imagens, preferencialmente reais, associadas ao texto, contribuindo para uma maior compreensão do conteúdo do registo.

A área da descoberta passou a integrar a área da leitura, também alterada tendo em conta as necessidades evidenciadas pela díade de formação, onde se passou a encontrar uma estante com três prateleiras, organizadas pelo grupo de crianças em “histórias”, “corpo humano”, “cromos” e “nossos”. Ou seja, uma prateleira para os livros de histórias, outra para os livros referentes ao corpo humano e ainda outra dividida em duas partes, os livros criados pelas crianças e as cadernetas de cromos. Tendo por base todas as observações e reflexões realizadas as formandas chegaram à conclusão que a área da leitura era pouco frequentada pelo grupo de crianças, talvez pelo facto do espaço ser um pouco reduzido e pouco apelativo. Estas opiniões foram transmitidas à orientadora cooperante MTC que, de início, referiu não ser possível fazer alterações nesse sentido. Todavia, passado algum tempo, informou que tinha pensado retirar da sala a área da casa e área do supermercado, após reflexão sobre o que lhe tinha sido transmitido sobre a área da leitura. Passou-se assim a proceder à dinamização deste espaço, de forma a torná-lo mais rico em termos educativos e permitindo um maior envolvimento das crianças. Tanto a educadora MTC como a assistente técnica retiraram a área da casa e área do supermercado, alargando a área da leitura. Passou a ter a mesma estante, o sofá de um só lugar e dois outros com três lugares. Indo ao encontro da dinamização área da leitura, pensou-se que esta seria uma oportunidade de envolver as famílias no processo educativo. Assim sendo, pensou-se no intercâmbio de livros, em que as crianças tinham de levar e trazer livros do JI para casa e de casa para o JI. Porém, essa proposta não foi aceite, uma vez que a orientadora cooperante mencionou que esse tipo de ações não resultavam com o grupo em causa, referindo que em situações idênticas, os recursos levados para casa não retornavam à instituição. Neste campo de ação é possível aludir uma outra atividade em que se procurou que as famílias colaborassem com a instituição. De forma a promover a autonomia das crianças decidiu-se criar uma sapatilha individual de cartão (cf. Figura 32 e 33 em Anexo V, de tipo B), em conjunto com as crianças, para que pudessem treinar o aperto dos cordões, de uma forma lúdica e interessante, sendo esta uma necessidade evidenciada pela díade de formação. Assim sendo, julgou-se que esta seria uma boa oportunidade para envolver as famílias e, deste modo, as crianças levaram as sapatilhas para casa com o propósito de o trabalho desenvolvido no JI sofrer uma continuidade em casa, com as famílias, na medida em que as crianças poderiam treinar com os seus familiares o aperto dos cordões. Apesar de ter possibilitado o envolvimento das famílias numa atividade educativa verificou-se que algumas crianças não voltaram a trazer a sapatilha para o JI, contudo, não se pode dizer que esta foi uma tentativa frustrada, pois possibilitou-se que as famílias e as crianças interagissem através de uma atividade que partiu do JI, o que fez com que se sentissem valorizadas. Tentou-se que a colaboração fosse conseguida e, apesar de não se saber

concretamente os motivos para que não voltassem a trazer a sapatilha para a instituição, quem sabe se um desses motivos não passa por uma satisfação significativa da parte das crianças e das famílias, tendo, por isso, permanecido com a sapatilha em casa?

Ainda com o objetivo de promover a colaboração das famílias, procurou-se envolver as famílias na transformação do espaço da sala. Pretendia-se que a área da leitura fosse mais apelativa e confortável para o grupo, nesta medida, foi solicitado às famílias (cf. Anexo IX, de tipo A) que trouxessem para a instituição uma t-shirt usada da criança para a criação de almofadas individuais (cf. Figura 123 em Anexo V, de tipo B). Esta foi uma proposta muito bem recebida pelos encarregados de educação, sendo que apenas uma criança, devido às dificuldades socioeconómicas que apresentava, não trouxe a t-shirt. Este obstáculo foi ultrapassado na medida em que se levou uma t-shirt para que a criança também pudesse construir a sua almofada. Este processo potenciou um maior interesse e motivação por parte do grupo, dado que, para além de lhes ter sido proporcionado um maior conforto, participaram na decoração de elementos que passaram a fazer parte da sala de atividades (cf. Figura 121 e 122 em Anexo V, de tipo B), sendo que existiu ainda o contributo das famílias de cada uma.

Tendo em conta as observações realizadas e uma reflexão contínua e sistemática sobre a ação, é possível mencionar que este trabalho foi uma mais-valia para o grupo de crianças, pois permitiu que estes revelassem um maior interesse pela área da leitura, potenciando o desenvolvimento de competências no âmbito do domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta conclusão é possível ser retirada tendo em conta a análise da folha de leitura (cf. Figura 79 em Anexo V, de tipo B) colocada na área da leitura, que tinha de ser preenchida sempre que visitassem esta área de jogo, com o auxílio dos cartões de leitor, também elaborados pelo grupo (cf. Figura 78 em Anexo V, de tipo B).

Junto a esta área encontrava-se um fantocheiro (cf. Figura 187 e 188 em Anexo V, de tipo B), com diversos fantoches e cenários (cf. Figura 189 e 190 em Anexo V, de tipo B), construídos apenas pelas estagiárias, devido à limitação do tempo disponível, que permitiam a realização do jogo simbólico por parte do grupo, colmatando possíveis lacunas sentidas com a ausência da área da casa e a área do supermercado.

Pode-se concluir que ao longo de toda a prática procurou-se o desenvolvimento de competências nas crianças no âmbito do domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, não só, como já referido, ao nível do desenvolvimento da linguagem oral, mas também proporcionando o contacto direto com os livros, assim como a sua criação (cf. Figura 11, 77, 119 e 120 em Anexo V, de tipo B), de maneira a compreenderem a sua constituição e o significado de um escritor / ilustrador. Para isso, proporcionou-se uma articulação de carácter não-formal,

através da visita ao JI do escritor João Pedro Mésseder. Este revelou um pouco o seu trabalho e apresentou um dos seus livros de literatura para a infância, *Lulu ou a hora do lobo* (cf. Figura 152 em Anexo V, de tipo B). Depois disto, procedeu ao conto de outro dos seus livros, criado em parceria com Elsa Lé, *O Coelho e a Formiga Rabiga mais a cabra e a sua barriga*. Esta atividade patenteou uma forma de promover nas crianças o gosto pela leitura, na medida em que “os contactos precoces com a leitura, no jardim-de-infância, são determinantes para a formação de pequenos leitores envolvidos” (Mata, 2008, p. 71).

Em jeito de conclusão, pode-se mencionar que o espaço da sala sofreu algumas alterações (cf. Figura 152 em Anexo V, de tipo B), tendo sido realizadas através do contributo da equipa educativa, das crianças e também das famílias. Foram suprimidas as áreas da casa e a do supermercado e, de maneira a colmatar possíveis lacunas sentidas com a ausência de áreas de jogo que possibilitavam o jogo simbólico, foi colocado um fantocheiro junto à área da leitura. Esta última área de jogo referida sofreu uma dinamização e, a partir desta, criou-se, tal como já mencionado, a área da descoberta.

Como já citado, este tipo de organização do espaço do JI é característico do modelo curricular *High-Scope*, porquanto existiam áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares (Oliveira-Formosinho (org.), 1998). Tendo por base este modelo, procurou-se valorizar as escolhas e as decisões das crianças na organização do espaço. Esta opção fez com que a procura, o uso e a arrumação dos objetos fossem ao encontro dos interesses, dos planos e das intenções de cada criança, possibilitando que estas se sentissem seguras, valorizadas, competentes e curiosas (Hohmann & Weikart, 1997).

Ainda relacionado com o espaço, mas desta vez fazendo referência ao espaço fora da sala, foi criado um castelo com pacotes de leite (cf. Figura 110 em Anexo V, de tipo B), atendendo aos interesses evidenciados pelas crianças. Esta foi outra atividade que permitiu a articulação com as famílias, uma vez que, para além do contributo de todas as estagiárias, das educadoras e das assistentes, as famílias também contribuíram com pacotes de leite para a construção do castelo, atendendo à solicitação feita pelas duas díades de formação. O novo espaço do JI foi criado pelas formandas, em conjunto com as crianças dos dois grupos do JI (cf. Figura 95, 96 e 97 em Anexo V, de tipo B). Esta ação despoletou uma panóplia de tarefas relacionadas com os castelos, pois o grupo revelou-se bastante curioso e interessado. Foram criados puzzles (cf. Figura 91 em Anexo V, de tipo B), coroas (cf. Figura 114 em Anexo V, de tipo B), uma bandeira (cf. Figura 137 em Anexo V, de tipo B), um poço de crocodilos (cf. Figura 140 e 141 em Anexo V, de tipo B), um cavalo e o nome do castelo (Torre Concha) foi decidido democraticamente pelos dois grupos de crianças (cf. Figura 138 e 139 em Anexo V, de tipo B).

Nesta área existiu também a possibilidade de desenvolvimento do jogo simbólico, uma vez que lá se poderiam encontrar diferentes roupas de rainhas, reis, vampiros, bruxas, possibilitando às crianças colocarem-se no papel de outras personagens. Foi uma área bastante procurada por todas as crianças, principalmente por ter sido criada tendo em conta os seus interesses e com a colaboração das famílias. A criação deste ambiente histórico contribuiu para a mobilização de conhecimentos sobre a constituição dos castelos, os reis e os seus hábitos.

Em suma, pode-se concluir que as famílias tornaram-se mais participativas à medida que foram conhecendo melhor o ambiente educativo que envolvia a criança. Esta articulação permitiu que as famílias compreendessem melhor o papel do educador de infância e o trabalho desenvolvido, possibilitando uma opinião mais ponderada e consciente (Brickman & Taylor, 1996). Não se pretendeu compensar o meio familiar, “mas partir dele e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças [eram] oriundas, para que a educação pré-escolar [se tivesse tornado] mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que [se tiveram de] apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso” (OCEPE, 1997, p. 22).

Indo ao encontro dos modelos curriculares já referenciados e do Decreto-Lei n.º 147/1997, pretendeu-se criar um ambiente que evidenciasse qualidade pedagógica e estética. Para além disso, procurou-se que as paredes da sala “falassem”, facilitando “uma maior compreensão da dinâmica do funcionamento e da forma como está organizada” (Cardona, 2007, p. 13), assim como das atividades que foram desenvolvidas. Deste modo, os trabalhos desenvolvidos pelas crianças eram expostos nas paredes da sala de atividades. Porém, como já referido no âmbito do modelo curricular Reggio Emilia, a simples exposição não é suficiente. Os trabalhos desenvolvidos pelas crianças foram sendo usados em vários momentos, noutras atividades. Assim, ao mesmo tempo que houve uma valorização dos trabalhos das crianças, houve também uma articulação e integração de conteúdos, na medida em que estes não foram considerados estanques.

No que concerne às exposições nas paredes foi criado o Quadro das Áreas (cf. Figura 125 e 127 em Anexo V, de tipo B), tendo por base o MEM. A criação deste quadro deve-se ao facto de algumas áreas de jogo serem pouco frequentadas pelas crianças, como é o caso já referido da área da leitura. Pretendia-se que as crianças compreendessem que frequentavam quase sempre a mesma área de jogo e que as outras também são interessantes e enriquecedoras. Esta ação revelou-se positiva, porquanto esse objetivo foi alcançado, todavia, o momento em que surgiu (fim de Maio) não permitiu uma exploração conveniente. Para além disso, apenas o LA usava este registo nos dias em que a díade não estava na instituição, impossibilitando uma continuidade do trabalho a ser realizado. Ainda neste âmbito é possível referir que as cores usadas para

distinguir os dias da semana, apesar de terem sido escolhidas pelas crianças (cf. Figura 126 em Anexo V, de tipo B), não foram as mais adequadas, por serem muito idênticas, difíceis de serem identificadas. Tendo em conta a altura em que surgiu, bastava ter sido usada uma cor, servindo para se alcançar o objetivo principal – verificar, juntamente com as crianças, qual a área mais visitada pelo grupo, e que algumas áreas de jogo são pouco frequentadas. De facto, quando se procedeu à contagem das visitas a cada área (cf. Figura 166 em Anexo V, de tipo B), corroborou-se que a área de jogo de mais interesse para as crianças era a dos jogos, ao contrário da área de leitura e da área da descoberta. Apesar do interesse das crianças por essas duas áreas de jogo ter sofrido uma evolução positiva ao longo do tempo, o que se deve ao trabalho desenvolvido nesse âmbito, essas continuavam a ser as áreas de menos interesse para o grupo. Isto justifica-se pelo tempo limitado que se teve, tendo sido um fator impeditivo de uma exploração conveniente. Tendo em conta a altura em que surgiu, só foi possível fazer uma análise dos resultados do quadro no final do estágio, o que impediu que as crianças compreendessem a importância de explorarem todas as áreas de jogo. Todavia, é necessário salientar que mesmo que tivessem entendido essa utilidade, a exploração das diversas áreas de jogo pelas crianças não seria significativa, tendo em conta a aproximação do termo das atividades letivas.

Embora tenham existido atividades / projetos que não tiveram uma continuidade por parte da orientadora cooperante, nos dias em que a díade de formação não estava presente, existiram alguns momentos em que, após observações realizadas, verificou-se que a educadora MTC procurou dar algum seguimento às intervenções das formandas. Por exemplo, o cartaz realizado em conjunto com as crianças relativo à canção do “IRRE” (cf. Figura 17 em Anexo V, de tipo B) foi decorado sob a orientação da educadora (cf. Figura 18 em Anexo V, de tipo B), o que significa que desenvolveu algum tipo de ação que esteve relacionada com o “IRRE”. Durante o acolhimento as crianças costumavam marcar a sua presença e, no final, fazer a contagem das crianças presentes. Depois de terem sido introduzidas as silhuetas na sala, a educadora passou a tê-las em consideração na contagem do mapa de presenças (cf. Figura 174 em Anexo V, de tipo B), como se fossem mais dois elementos do grupo de crianças, o que demonstra uma valorização do trabalho da díade.

A ação da díade de formação centrou-se também em atividades que promovessem o domínio da matemática, de forma lúdica. O grupo de crianças sempre se mostrou bastante interessado por aspetos relacionados com a culinária, assim sendo, procurou-se a execução de receitas culinárias, com o propósito de desenvolver noções de quantidade, massa e volume de uma forma interessante para as crianças.

O tempo revelou-se escasso por várias razões, nomeadamente, pelo facto de existirem atividades fixas no horário semanal, de acordo com a gestão interna das educadoras do JI. Este foi um entrave à continuidade educativa, na medida em que houve, forçosamente, uma quebra do tempo para o desempenho de tarefas por parte das crianças. Na sequência deste constrangimento, houve uma limitação ao nível da planificação, sobretudo quando se pretendia um plano mais rico e que correspondesse às necessidades e interesses do grupo e que envolvesse outros parceiros da comunidade educativa. O tempo disponível foi restrito, uma vez que as atividades supracitadas não eram passíveis de alteração. De modo a ilustrar este constrangimento pode-se mencionar a ida do escritor já referido à instituição. Esta visita esteve limitada temporalmente, dado que no horário referente às atividades fixas não seria possível recebê-lo.

Apesar de se ter verificado que as atividades de jogo espontâneo no espaço exterior eram fundamentais para o grupo, uma vez que as crianças se expressavam e exercitavam de formas que habitualmente não lhes eram acessíveis nas brincadeiras de interior, o que contribuía para que acalmassem para, posteriormente, desenvolverem uma atividade mais orientada, a duração deste tempo revelou-se, inicialmente, excessiva. Este foi, portanto, outro fator que contribuiu para uma limitação ao nível do tempo. Assim sendo, aos poucos, foi-se conseguindo diminuir esse tempo, dotando a prática de mais intencionalidade educativa. Isto foi possível quando se começou a assumir o controlo desta rotina. Quando se verificava que o tempo em que estavam em atividades de jogo espontâneo no espaço exterior era suficiente, conduzia-se as crianças para a sala, após feita a higiene pessoal. Esta transição passou a ser cada vez mais suave para as crianças quando se foram familiarizando com a rotina diária, o que contribuiu para que o grupo se fosse preparando para a atividade que se seguia (Hohmann & Weikart, 1997).

Tendo em conta as atividades fixas do horário semanal foi coercivo o desenvolvimento de atividades de expressão motora com as crianças. Essas atividades eram realizadas apenas com as crianças do grupo um do JI de Lordelo, uma vez que apenas as crianças de quatro e cinco anos iam para a dança no Centro de Dança do Porto. Esta opção foi justificada pelas educadoras pelo facto de, no ano letivo seguinte, as crianças de três anos passarem a ter a mesma oportunidade que as outras. A intencionalidade educativa das ações a desenvolver estava obstaculizada, dado que as mestrandas tinham pouco conhecimento ao nível das competências e necessidades de desenvolvimento de cada criança do grupo um do JI. Contudo, os feedbacks que a orientadora cooperante foi dando e as conversas informais com a outra díade de formação contribuíram para o gradual sucesso dessas intervenções.

As ausências sistemáticas verificadas no grupo de crianças impediram, algumas vezes, a realização total ou parcial de atividades previstas, tendo sido adiadas, ou até mesmo, por força do calendário letivo, não realizadas.

Todos estes fatores contribuíram para uma limitação ao nível do tempo disponível, não esquecendo as visitas realizadas, programadas pelas educadoras, que, apesar de terem sido um constrangimento, evidenciaram-se, por outro lado, fatores potenciadores, no sentido em que, possibilitaram abordar determinados conteúdos, nomeadamente no âmbito da área de Conhecimento do Mundo. Estas visitas vão ao encontro do que já foi mencionado no âmbito da articulação com a educação não-formal. Esta educação caracteriza-se por uma aprendizagem social, sendo complementar do ensino formal. Procurou-se responder às aspirações e necessidades específicas de cada criança, bem como desenvolver as suas competências, potenciando a sua criatividade (Pinto, 2005). Este processo revelou-se, portanto, uma contribuição para “melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças” (OCEPE, 1997, p. 44).

No que diz respeito à articulação curricular esta “implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino” (Circular n.º 17/2007, de 10 de Outubro, ponto 5).

“Através da articulação curricular, poder-se-á estabelecer uma conexão entre as partes de forma a que escola e jardim-de-infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de actividades integradas. Quanto mais os docentes se inteirarem das especialidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p. 78).

Por este motivo, e tal como já referido, tentou-se promover este tipo de articulação, no entanto, para o desenvolvimento de uma plena articulação curricular há ainda um longo percurso a percorrer, nomeadamente, no âmbito do planeamento conjunto de atividades integradas.

Ao longo de toda a prática, a quarta fase da metodologia de projetos esteve sempre presente, dado que não se avaliou o projeto no final, foi-se avaliando toda a ação no decorrer da própria ação. Esta etapa do processo educativo permitiu:

“uma recolha sistemática de informações (...) [o que implicou] uma tomada de consciência da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que [sustentou] a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular n.º 17/2007, de 10 de Outubro, ponto 2).

E ainda:

“verificar, simultaneamente, a qualidade das aprendizagens, a adequação dos programas [OCEPE] e a conformidade das práticas lectivas e pedagógicas, evidenciando os aspectos a alterar para a obtenção de melhorias significativas nos resultados [das crianças]” (Despacho n.º 2351/2007, de 14 de Fevereiro).

Deve-se referir também que, apesar de não ter sido possível uma divulgação dos resultados da avaliação às famílias, tem-se a consciência de que a avaliação, tal como citado no capítulo 1 do presente relatório, é enriquecida pela partilha de informações com aquelas pessoas que são mais próximas à criança, facilitando a continuidade do processo educativo.

O apoio na grelha de registos de observações (cf. Anexo III, de tipo A) e na grelha de avaliação geral do grupo (cf. Anexo II, de tipo A) foi fundamental para a realização de uma avaliação consciente. A opinião do grupo sobre as atividades desenvolvidas e a desenvolver foi tida sempre em conta, pois só assim se podia ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. Para isso, foi imprescindível a mobilização da pedagogia da escuta, privilegiando a escuta das crianças, em detrimento da transmissão de informação. Isso não significa que era suficiente que as crianças soubessem explicar determinado assunto. Uma vez que se pretendia que construíssem conhecimento, procurou-se que fossem capazes de mobilizar de forma prática esse conhecimento.

Como referido na ficha curricular da UC de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, o estágio visou o desenvolvimento de competências e disposições consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância. Portanto, a prática pedagógica inscreveu-se numa perspetiva da construção colaborativa dos saberes profissionais, envolvendo todos os atores do processo de formação profissional: orientador cooperante, segundo o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 43/2007; par de estagiários e supervisor da escola de formação. A colaboração entre todos estes atores permitiu a evolução do perfil profissional, com vista ao desenvolvimento das competências socioprofissionais e pessoais, de forma fundamentada, reflexiva, integrada e autonomizante, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Durante o estágio a colaboração esteve sempre patente, de várias formas e com várias pessoas. Em primeiro lugar surgiu a colaboração em díade, podendo-se referir que constituiu uma verdadeira equipa, pois esta afastou-se do “muro de lamentações” de maneira a agir com eficácia e intencionalidade. Sempre que surgiam conflitos estes eram encarados de forma natural, procurando usá-los de maneira mais construtiva do que destrutiva, visando a obtenção de uma solução em conjunto (Perrenoud, 2000).

A colaboração em tríade também se manifestou algumas vezes. Os feedbacks da orientadora cooperante foram, *tout court*, essenciais para a tomada de consciência de aspetos relacionados com a prática. Sem a sua orientação não seria possível um crescimento a nível

académico e profissional. A partilha de opiniões foi relevante, dado que possibilitou uma reflexão sobre a ação, com vista à sua melhoria, ou ainda à sua fundamentação, desenvolvendo a capacidade argumentativa das formandas. Apesar disso, ocorreram diversas situações onde as opiniões da tríade divergiram, por exemplo, quando houve a proposta, por parte das mestrandas, de criar um quadro de comportamento. Esse quadro iria ao encontro do trabalho que tinha vindo a desenvolver-se no âmbito da área de Formação Pessoal e Social, mais especificamente, das regras de comportamento. Seria composto por três cores, verde, amarelo e vermelho. Pretendia-se que as crianças fossem capazes de conseguir obter a cor verde, correspondente ao comportamento mais adequado, o maior número de vezes. No entanto, a educadora MTC referiu que essa estratégia iria ser desmotivante para o grupo, nomeadamente para aquelas crianças com maiores dificuldades ao nível do cumprimento das regras de comportamento, tendo dado o exemplo do HT. Apesar disto, tentou-se explicar que o objetivo era reforçar os comportamentos adequados das crianças, tentando que não tivessem sempre a cor vermelha. Uma vez que a orientadora cooperante não concordava com esta estratégia, mesmo depois de fundamentada pela díade de formação, não houve a oportunidade de constatar os resultados que este quadro poderia surtir. Porém, na penúltima semana de estágio, as mestrandas verificaram que a orientadora cooperante tinha criado um quadro de comportamento apenas para o HT (cf. Figura 173 em Anexo V, de tipo B). Foi justificado que esta opção deveu-se ao facto de ter sido necessária a adoção de mais uma estratégia, com o propósito de incutir nesta criança a importância do cumprimento de regras de comportamento. Neste sentido, após reflexão em díade, verificou-se que esta seria uma boa oportunidade para voltar a frisar a criação de um quadro de comportamento para o grupo, todavia, tendo em conta que apenas restava uma semana de prática pedagógica, esta possibilidade não foi partilhada com a educadora MTC, uma vez que os seus resultados não seriam significativos. Contudo, apesar de várias situações idênticas terem surgido, procurou-se sempre a resolução de determinado problema, havendo cedências de ambas as partes.

Posto isto, e de maneira a formalizar e registar as opiniões de todos os intervenientes, foram realizadas duas reuniões de avaliação. A avaliação intermédia constituiu um momento fundamental para o desenvolvimento do plano de ação, visto que se tomou consciência dos aspetos / dimensões em que deveria haver evolução, com vista ao enriquecimento da ação educativa. Salientou-se a necessidade de uma evolução ao nível do desenvolvimento do jogo espontâneo (cf. Anexo VII, de tipo A), uma vez que foi referido pela orientadora cooperante que as crianças, durante o jogo espontâneo, não eram acompanhadas da forma mais adequada pela díade de formação, devido ao facto de, por exemplo, terem existido momentos em que estavam

as duas formandas com um pequeno grupo. Para além disso, foi também ressaltada a importância de evolução ao nível da postura ética, pois, no início do estágio, a díade de formação não reagiu da melhor forma em relação às atividades impostas com a outra díade de formação, tendo existido alguns conflitos. Tendo em conta estas orientações construtivas, a díade de formação trabalhou no sentido de diminuir estas fragilidades, procurando e excelência da prática profissional. Desta forma, após uma introspeção pessoal, considera-se que, no geral, as formandas evoluíram positivamente, focalizando um olhar crítico e indagador com a intenção de satisfazer as necessidades evidenciadas pelas crianças. Contudo, após a reunião de avaliação intermédia as orientações dadas pela educadora MTC não foram significativas, impedindo que a evolução não tivesse sido ainda mais evidente. O período de estágio é essencial para uma formação profissional fundamentada e adequada, neste sentido, as orientações dadas pela orientadora cooperante são essenciais, podendo-se referir que se sentiu necessidade de uma maior orientação da sua parte.

Apesar da evolução referida ter sido reconhecida pela orientadora cooperante na reunião de avaliação final, os resultados desta (cf. Anexo VIII, de tipo A) não refletem de forma evidente essa evolução. Para além disso, as classificações atribuídas não foram fundamentadas da mesma forma que foram na reunião intermédia, o que impossibilita que, futuramente, se proceda a um aperfeiçoamento da prática profissional, uma vez que se desconhece os aspetos a melhorar.

É inequívoca a vantagem da supervisão pedagógica, na medida em que contribuiu para o alargamento da visão de educação, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional (Alarcão & Roldão, 2008). A supervisão permitiu o esclarecimento, o encorajamento e a possibilidade do questionamento crítico, despoletando um enriquecendo pessoal e profissional.

Todos os fatores supracitados contribuíram para a consciencialização da importância da reflexão, que esteve sempre presente, em todas as suas dimensões, durante as ações realizadas. Para além disso, a estruturação das reflexões realizadas através das narrativas permitiu uma estruturação do pensamento, o que contribuiu para uma prática educativa fundamentada.

Não pode deixar de ser referido que as reuniões de avaliação realizadas no fim do 2.º período, onde as estagiárias estiveram presentes, também contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais, no sentido em que se pôde tomar consciência da dinâmica deste tipo de reuniões, o que será benéfico futuramente.

Todas as ações realizadas são apenas pegadas de um percurso infindo a percorrer, quer por parte das crianças, quer por parte da díade de formação.

Reflexão Final

Tendo em conta Alberto Caeiro, citado por Roldão (2009), “(...) nós só aprendemos (...) depois de rasparamos a tinta com que nos embotaram os sentidos, depois de desaprendermos o que nos enviesa o olhar e as inteligências”. Só alterando e fundamentando as concepções que se possui é possível compreender uma determinada realidade, centrando o olhar em aspetos relevantes. Neste sentido, a presente reflexão final é, *ipso facto*, profícua para a tomada de consciência de todo o percurso de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, na medida em que possibilitará refletir sobre as aprendizagens realizadas, os significados atribuídos e que outros podem ser atribuídos a cada conteúdo abordado (Oliveira & Serrazina, 2002), caracterizando-se “por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Idem, p. 4).

Apesar de ao longo de toda a licenciatura ter existido a possibilidade de contacto com estabelecimentos de educação Pré-Escolar, a experiência no âmbito da UC de Prática Pedagógica Supervisionada na educação Pré-Escolar possibilitou uma interação mais direta quer com as crianças, quer com a equipa educativa. Correspondeu a um período único de aprendizagem, de mobilização de saberes, de experimentações práticas, de transformações de caráter educativo, mas, acima de tudo, ao princípio da construção de um perfil profissional.

De facto, apenas um semestre para o desenvolvimento de um estágio num nível educativo, representa um período curto. Todavia, a intenção formativa da UC de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar diz respeito à construção de saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, assim sendo, o principal objetivo era aprender. O desenvolvimento da ação em díade e sob orientações da orientadora cooperante e, principalmente, da supervisora da escola de formação permitiu, *ipso facto*, um crescimento a nível pessoal e profissional, o que irá causar influências em práticas futuras. De maneira a ilustrar esta afirmação pode-se aludir a reunião intermédia realizada, que contribuiu para uma evolução da díade de formação, nomeadamente, ao nível da postura ética e das atividades de jogo espontâneo, tendo em conta as observações feitas pela orientadora cooperante. Assim sendo, teve-se o cuidado de centrar o olhar em aspetos mais relevantes que ocorriam durante o jogo espontâneo, como é o caso das dificuldades e interesses evidenciados pelas crianças, no âmbito das várias áreas de conteúdo. Procurou-se também melhorar a postura ética manifestada, particularmente no que concerne às interações estabelecidas com a outra díade. Neste sentido, importa referir que se sentiu necessidade de uma maior orientação por parte da orientadora

cooperante, uma vez que era quem acompanhava mais de perto as ações desenvolvidas. Os seus feedbacks consideram-se fundamentais, principalmente num momento de início de formação.

Sem dúvida que, a participação na rotina de um grupo de crianças, o desenvolvimento ações para / com elas e ter-se feito parte de uma equipa educativa foi bastante profícuo, tendo possibilitando o desenvolvimento de competências específicas de um educador de infância, nomeadamente, a tomada de consciência de que a planificação carece de ser flexível, uma vez que, por várias vezes, houve a necessidade de se adaptar a planificação, tendo em conta as características momentâneas do grupo de crianças. Para além disso, tendo em conta a organização interna do estabelecimento, também ocorreram situações que impediram que determinadas atividades não fossem realizadas, como o caso da alteração de datas de visitas, o que fez com que tivesse existido uma alteração ao nível da planificação. A planificação é apenas uma possibilidade de ação. O mais importante é a satisfação das necessidades e dos interesses do grupo de crianças, neste sentido, procurou-se sempre uma adequação e adaptação das planificações às circunstâncias existentes.

Em toda a prática desenvolvida encarou-se a equipa como um “grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e colaboração” (Perrenoud, 2000, p. 89). Com isto, pode-se referir que o trabalho desenvolvido em díade foi de uma verdadeira equipa, na medida em que esta afastou-se do “muro de lamentações” (Idem), tendo agido de forma consciente e sem deixar que os possíveis conflitos que surgiram fossem um obstáculo. Existiu sempre plena consciência de que o conflito é uma componente da ação coletiva, procurando-se “utilizá-lo de maneira mais construtiva do que destrutiva” (Idem, p. 90).

Já foram referidas algumas das fragilidades e constrangimentos que foram surgindo ao longo do estágio, designadamente, a colaboração com a outra díade de formação. Apesar de, inicialmente, esta colaboração ter sido encarada como forçada, tomou-se consciência de que não devia ser vista como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamentos contínuos. Este é um princípio crucial da aprendizagem organizacional. As opiniões, por diversas vezes, não só com a outra díade de formação, mas também com a orientadora cooperante, foram divergentes. Neste sentido, procurou-se sempre uma solução que pudesse valorizar as conceções de todos os intervenientes. Deste modo, e de acordo com Hargreaves, depreendeu-se que “a colaboração em diálogo fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua própria prática. Os outros tornam-se espelhos para essa prática, conduzindo a uma reflexão e a uma reformulação mais crítica da mesma” (Hargreaves, 1998, p. 279). A colaboração foi sendo cada vez mais imprescindível “pois os [docentes] e o currículo tornam-se cada vez mais elásticos, para acumular cada vez mais exigências” (Hargreaves, 1998,

p. 296). Com o trabalho em equipa houve um crescimento a nível pessoal e profissional, na medida em que contribuiu para se passar a ouvir construtivamente a opinião dos outros. O confronto de várias perspetivas proporcionou um trabalho mais enriquecedor.

Neste campo de ação, este tipo de formação profissional, de caráter colaborativo e “de natureza reflexiva e indagatória, assente na contínua reformulação do saber-fazer intencional e consequente, [favoreceu] a compreensão da complexidade da prática profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44). A reflexão partilhada gerou “processos de auto e co-avaliação, essenciais à promoção do desenvolvimento profissional” (Idem). Sem dúvida que a supervisão possibilitou uma reflexão crítica cooperada, potenciando uma orientação e, por consequência, a transformação de práticas, com vista a melhores práticas. O papel da supervisora foi fundamental “na criação de atmosferas de formação e espaços de reflexividade favoráveis à consciencialização e problematização da acção profissional” (Idem, p. 55). As reflexões realizadas contribuíram para uma problematização de questões emergentes da prática, o que permitiu encontrar respostas que levaram ao desenvolvimento de um perfil profissional.

Assim sendo, ao longo de toda a prática, procurou-se ir ao encontro dos objetivos elencados na ficha da UC, nomeadamente, a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, tendo contribuído para uma prática consciente e fundamentada. Esses pressupostos despoletaram um processo de investigação-ação de caráter autorreflexivo, sistemático e colaborativo, o que potencializou a autoformação e a construção de um saber de cariz emancipatório. Os saberes profissionais tornaram-se cada vez mais conscientes, o que só foi possível mediante uma *praxis* crítica. A este tipo de prática esteve sempre associada uma espiral de círculos, em que as suas etapas estiveram sempre articuladas e integradas.

Inicialmente, foi necessário observar o ambiente educativo, de forma a identificar as capacidades e interesses das crianças, pois só assim foi possível saber quando estavam prontas para receber o apoio necessário, o que contribuiu para uma evolução gradual do processo de aprendizagem de cada uma. Todas as crianças foram encaradas como capazes de fazer algo, na medida em que todas elas são hábeis, contudo, tendo em conta que todas as crianças evidenciam diferentes capacidades, ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses, teve-se em consideração a adoção de uma pedagogia diferenciada, estimulando o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favorecessem aprendizagens significativas e diversificadas (Lei n.º 5/1997, de 10 de Fevereiro, capítulo IV, artigo 10.º, alínea d). Assim sendo, encarou-se a criança como “única, individual, com direitos e não só com simples necessidades” (Rinaldi, 1998, citado por Oliveira-Formosinho

(org.), 1998, p. 99). Por esta razão, as atividades foram adequadas a todo o grupo e a cada criança, de forma individualizada, uma vez que o que pode ser desafiador para um, pode ser frustrante ou aborrecido para outro. Só assim foi possível garantir “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no (...) sucesso [escolar]” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986: 3068), o que vai ao encontro de uma visão inclusiva e equitativa da educação, uma vez que se deve promover a cultura das crianças, permitindo, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social, possibilitando que se tornem membros úteis à sociedade (Declaração Universal dos Direitos das Crianças, 1959).

Todas as observações e avaliações realizadas contribuíram, de forma bastante significativa, para a adequabilidade da planificação e da ação. Procurou-se sempre contemplar distintas necessidades e ser-se flexível na planificação e desenvolvimento das ações, com o propósito de adequar as intervenções de acordo com as evidencias que se foi recolhendo sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças, provendo a ação de intencional.

Aliada a todas estas etapas estiveram sempre presentes todas as dimensões da reflexão, o que facilitou a reconstrução de significados das ações, tendo sido a base para outras planificações, dando continuidade a outro ciclo de investigação-ação. A reflexão conjunta também contribuiu para a avaliação das ações, tendo emergido antes do processo, o que permitiu compreender quais as áreas prioritárias a intervir, e após ação, tendo possibilitado “certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas [pelas crianças]” (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, ponto 2, alínea b) e avaliar as práticas da díade, pois através dela foi possível recolher informações que permitiram reformular as intervenções (Cardona, 2007). A avaliação de carácter formativo constituiu, assim, “um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, ponto 2), tendo facilitado uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiaram a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Com a avaliação das práticas foi notória uma evolução na qualidade das intervenções, principalmente pelo facto de já se saber como reagir a determinadas situações. Neste âmbito, importa referir que houve também uma evolução por parte do grupo de crianças, particularmente ao nível do cumprimento das regras de comportamento, ou seja, ao nível da área de Formação Pessoal e Social.

Apesar de se ter consciência da importância da comunicação, nomeadamente para o processo de avaliação, não foi possível desenvolvê-la com as famílias, considerando-se que este poderia ter sido um fator enriquecedor do percurso de prática pedagógica.

Como já mencionado, uma das dificuldades sentidas pela díade de formação esteve relacionada com a adequação da linguagem às crianças. Este é um fator importantíssimo nas práticas educativas, na medida em que se acredita que o educador é um modelo. Muitas das palavras que são ouvidas pela primeira vez pelas crianças são ditas pelo educador e, portanto, procurou-se usar um registo linguístico correto e adequado ao grupo de crianças, de modo a que estas compreendessem a mensagem. No que diz respeito à comunicação é essencial aludir que a pedagogia da escuta, defendida no modelo curricular Reggio Emilia, manifestou-se em todas as ações desenvolvidas, na medida em que se considera que se deve valorizar a criança, aquilo que ela defende e escutar o que tem para dizer. A comunicação foi, por conseguinte, uma outra forma de contributo das crianças para a planificação das atividades, uma vez que se teve em conta o que foi explanado por elas, tendo feito, por isso, parte das etapas do processo educativo.

Sendo a articulação uma das etapas do processo educativo, representando uma forma de se promover a continuidade educativa, alguns trabalhos desenvolvidos no JI foram divulgados no 1.º CEB, contudo, assume-se que a mera divulgação não é suficiente. Devem ser desenvolvidas atividades em parceria com ambos os níveis de educação, dado que só assim se poderá tirar partido dos benefícios desta articulação. Tendo em conta a organização interna da instituição não foi possível estabelecer outro tipo de articulação.

Todo o processo vivenciado potenciou a consolidação do que realmente é o papel do educador e a importância que ele desempenha. Neste âmbito, criaram-se oportunidades que colocaram as crianças à porta do saber, de maneira a que estas pudessem descobrir os seus próprios limites, superando-os. O objetivo não era atulhar-lhes a memória, mas formar espíritos independentes e ágeis (Guedes, 2004). Para que a aprendizagem se proporcionasse, teve-se em conta vários pressupostos teóricos, já citados, contudo, foram encarados apenas como um guia, tendo sido adaptados às circunstâncias e agentes do contexto. Não obstante, todas as ações foram negociadas com as crianças, procurando que estas fossem agentes ativos de uma aprendizagem significativa. Não se pretendeu “fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2009, p. 46), procurou-se partir do que as crianças já sabiam, promovendo aprendizagens significativas, “pelo questionamento, pela pesquisa, pela narrativa, pela exposição, pela exemplificação, pela experiência, pela leitura orientada” (Idem, p. 47).

Não são só as crianças que aprendem ao longo da vida, porquanto “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58), considerando-se, por isso, que a formação ao longo da vida é fundamental, pois só assim haverá a hipótese de se questionar a validade ética das práticas desenvolvidas. Só desta forma se poderá

adquirir novos conhecimentos e evoluir em termos profissionais. O processo vivenciado constituiu apenas o início de um longo percurso a percorrer. Os sentimentos e emoções despoletadas atravessaram diversas fases de acordo com os diferentes momentos interventivos. Se não fossem todas as dificuldades enfrentadas não teria existido uma evolução pessoal e profissional, podendo-se referir que este estágio foi crucial para fundamentar com mais exatidão as escolhas profissionais, assim como aprender a vários níveis. Existe uma panóplia de conhecimentos adquiridos, alguns já mobilizados para a prática, todavia, há ainda um longo percurso a percorrer, que será marcado, certamente, por alguns dissabores e regozijos que irão contribuir, de formas obviamente diferentes, para o enriquecimento profissional e pessoal.

Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel & Roldão, Maria do Céu (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO.

Arends, Richard (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Bessa, Nuno & Fontaine, Anne-Marie (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: Edições ASA.

Brazelton, Thomas & Greenspan, Stanley (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença. Traduzido por Peixoto, Maria & Morgado, Maria (2002).

Brickman, Nancy Altman & Taylor, Lynn Spencer (1996). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardona, Maria João (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-infância*. In revista *cadernos de educação de infância*. N.º 23. Lisboa: Edições dos cadernos de educação de infância.

Cardona, Maria João (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio*. In revista *cadernos de educação de infância*. N.º 81. Lisboa: Edições dos cadernos de educação de infância.

Cavaco, Carmen (2002). *Aprender fora da escola – Percursos de formação experiencial*. Lisboa: educa.

Diogo, Fernando (s.d). *Desenvolvimento Curricular – Manual para a formação de professores da República de Angola*. S.e.

Dorigon, Thaisa & Romanowski, Joana (s.d). *A reflexão em Dewey e Schön*. S.e.

Estrela, Albano (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora (3.ª Edição).

Estrela, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora (4.ª Edição).

Freire, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Guedes, Frederico (2004). *A enciclopédia* (Vol. VII). Lisboa: Editorial Verbo.

Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill. (Cap.11).

Hohmann, Mary & Weikart, David (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, Lilian & Chard, Sylvia (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Latorre, Antonio Graó (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Maia, João Sampaio (2009). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

Martins, Edna & Szymanski, Heloisa (2004, 1.º semestre). *A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Ano 4, n.º 1.

Mata, Lourdes (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira, Isolina & Serrazina, Lurdes (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora (2.ª edição).

Perrenoud, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. (Cap. 5).

Pinto, Luís Castanheira (2005). Sobre educação não-formal. In *Cadernos d'Inducar*, Maio de 2005.

Portugal, Gabriela (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Post, Jacalyn & Hohman, Mary (2003). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro, Deolinda & Moreira, Maria Alfredo (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal. In Bizarro, Rosa (org.), *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.

Ribeiro, Deolinda (2006). *A Investigação-Acção na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. VNG: Fundação Manuel Leão.

Simão, Ana (2003). O “Portefólio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem. In Sá-Chaves, Idália (org.), *Os “Portefólios” (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, Inês, et al. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Tomlinson, Carol Ann (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Trindade, Victor Manuel (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Vasconcelos, Teresa (1998). Das perplexidades em torno de um Hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

Vasconcelos, Teresa, et al. (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vilhena, Graça & Silva, Maria Isabel Lopes da (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, Miguel (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Legislação consultada e outros documentos

Agrupamento Vertical Dr. Leonardo Coimbra (Filho) (2011-2012). *Projeto Educativo*. Porto.

Cabral, Maria Tereza Borges (2011-2012). *Projeto Curricular de Grupo*. Porto.

Circular n.º 17/2007, de 10 de Outubro (2007). *Gestão do currículo na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Circular n.º 4/2011, de 11 de Abril (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959). UNICEF.

Decreto-Lei n.º 115/1998, de 4 de Maio (1998). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de Junho (1997). *Regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento*. Diário da República I, Série-A.

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 República I, Série-A.

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 professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República I, Série-A.

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

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (2008). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1.ª série, n.º 79.

Despacho Conjunto n.º 258/1997, de 21 de Agosto (1997). *Critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didáctico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 268/1997, de 25 de Agosto (1997). *Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 300/1997 (2.ª série), de 9 de Setembro (1997). *Comparticipação dos pais e encarregados de educação no custo das componentes não educativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 2351/2007, de 14 de Fevereiro (2007). Diário da República, 2.ª série.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro (2005). *Princípios os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências*. Diário da República I, Série-B.

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro (2008). Diário da República, 2.ª série.

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

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (2005). *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República I, Série-A.

Lei n.º 5/1997, de 10 de Fevereiro (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República I, Série-A.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Lisboa: Ministério da Educação, (1.ª Ed.).

Apontadores de Internet

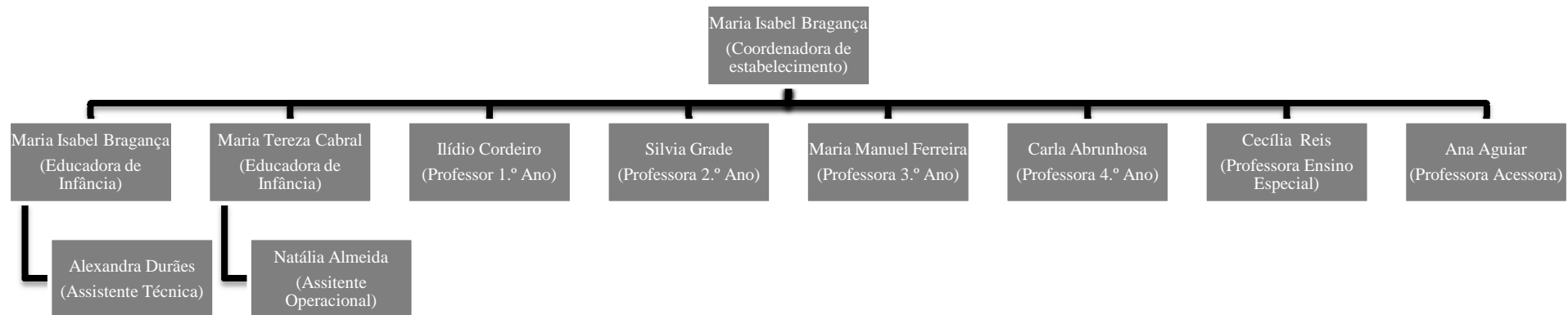
Figueiredo, M.; Lopes, A.; Firmino, R.; Sousa, S. (s.d.). “As coisas que sabemos sobre a vaca”: o uso de mapas conceituais na Educação Pré-Escolar. Retirado de: <<http://anae.com.sapo.pt/rae/RAE1.pdf>> (consultado na internet em 2 de Julho de 2012).

Anexos

Anexos Tipo A

Anexo I

Organigrama da EB1/JI de Lordelo



Anexo II

Grelha de avaliação geral do grupo

Avaliação geral do grupo ¹												
Indicadores	Atitudes					Domínios essenciais						Observações/Comentários
	Auto estima	Auto-organização iniciativa	Curiosidade e desejo de aprender	Criatividade	Ligação ao mundo	Motricidade Fina	Motricidade grossa	Expressão artística	Desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita	Pensamento lógico, concetual e matemático	Compreensão do mundo físico e tecnológico	
Nomes												
FA	2	3	3	3	3	3	4	3	2	2	3	O FA é uma criança que revela pouca autoestima. Evidencia, de forma pouco clara, interesse pelas diversas atividades, deste modo, necessita de ser bastante estimulado e de lhe ser dada mais atenção. Apesar de ter bastantes dificuldades ao nível da motricidade fina e da linguagem oral notou-se uma pequena evolução a estes níveis.
FS	2	4	4	4	2	4	5	5	3	3	4	A FS é uma criança bastante reservada e com pouca autoestima. Necessita de ser mais estimulada para a participação nas diferentes atividades. Tem muito interesse por atividades de expressão plástica. Foi sendo verificada a sua evolução nas diferentes áreas, especialmente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no pensamento lógico matemático.
HT	4	4	5	4	4	3	3	4	4	4	3	O HT, apesar de apresentar algumas dificuldades no que diz respeito às regras de comportamento, é uma criança com bastante facilidade de

¹ A avaliação será feita de 1 a 5, sendo que 5 é Excelente, 4 Muito bom, 3 Bom, 2 Suficiente e 1 Insuficiente

												aprendizagem, tendo adquirido bastantes competências ao longo do tempo. Por vezes, há uma quebra na aprendizagem quando é retirado das atividades por apresentar um comportamento desadequado.
JL	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	O JL é uma criança com diversas competências já adquiridas, principalmente no que concerne ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Ainda assim, foi sempre adquirindo novas competências ao longo do tempo. É uma criança com uma enorme vontade de aprender e de saber sempre mais. No entanto, é necessário trabalhar ainda mais, a área de formação pessoal e social, uma vez que, por vezes, apresenta algumas dificuldades em resolver pequenos problemas relacionados com as relações pessoais.
JS	3	2	2	3	3	3	3	3	3	—	—	A JS é uma criança que apenas entrou para o JI no início do mês de abril e desde então a sua assiduidade tem sido bastante reduzida pelo que a avaliação realizada foi tida em conta pelos pequenos contactos que tivemos com a criança, sendo que alguns dos indicadores não foram observáveis.
JT	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	O JT é um elemento do grupo que frequenta o JI apenas durante as manhãs. Por esta razão, o trabalho desenvolvido com ele apresenta, forçosamente, algumas lacunas. Para além deste entrave, o JT revela pouca curiosidade pelos aspetos envolventes,

												apresentando nas várias atividades pouca iniciativa e autonomia.
LA	3	2	2	3	3	3	4	3	3	3	3	O LA revela, sistematicamente, pouco interesse em atividades orientadas, demonstrando também pouca autonomia nas várias tarefas do dia-a-dia.
LB	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	O LB é das crianças do grupo que revela mais autonomia e iniciativa. Tem uma enorme curiosidade pelos aspetos envolventes, procurando saber sempre mais. Está bastante desenvolvido ao nível da motricidade. Foi notória uma evolução ao nível da linguagem.
LF	4	4	4	3	3	4	3	3	2	3	3	A LF é das crianças que mais evoluiu ao longo do período de estágio. Tem vindo a revelar bastante autonomia nas atividades do dia-a-dia, assim como bastante interesse e curiosidade nos aspetos desenvolvidos. Ao nível das relações pessoais foi também notória uma evolução. Em relação à linguagem oral a LF apresenta ainda bastantes dificuldades, tendo, contudo, evoluído.
PC	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	O PC é uma criança que frequenta com pouca regularidade a instituição, neste sentido, existem muitas falhas no conhecimento que vai adquirindo. É de salientar que no início da prática pedagógica se foi verificando que apresentava algumas dificuldades em reconhecer as cores, no entanto, evoluiu neste aspeto. É uma criança motivada e interessada, principalmente

												pela área da matemática, a qual possibilita que desenvolva o seu pensamento lógico-matemático.
RA	5	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	O RA evoluiu bastante ao nível das relações estabelecidas com o restante grupo, tornou-se mais autónomo e o interesse evidenciado pelas atividades foi evoluindo com o tempo. Revela curiosidade pelos aspetos que o envolvem. Contudo, apresenta algumas dificuldades ao nível das expressões, nomeadamente da expressão plástica, manifestando pouca criatividade nos trabalhos desenvolvidos.
RL	5	5	5	5	4	3	4	5	5	5	5	O RL apresenta diversas competências no âmbito das várias áreas de conteúdo. Tem uma enorme aptidão para a expressão plástica. Revela bastante curiosidade pelos aspetos desenvolvidos, procurando saber sempre mais. Evidencia uma autonomia significativa. Ao nível da motricidade fina apresenta algumas dificuldades, tendo sido trabalhado este aspeto, levando a uma pequena evolução.
RR	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	O RR é uma criança que apresenta bastantes dificuldades a nível motor que necessitam de ser trabalhadas. Para além disso, é uma criança muito reservada, apresentando baixa autoestima e pouca motivação nas diversas atividades a desenvolver.
RS	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	O RS, por vezes, apresenta dificuldades relacionadas com o cumprimento das regras de comportamento, talvez pelo facto de ter vindo de outro JI e

												ter ingressado neste JI a meio do ano letivo. Contudo, apresenta bastantes competências nas várias áreas de conteúdo, nomeadamente na área de conhecimento do mundo.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Perspetiva das crianças / autoavaliação

O que aprendi:

“Aprendi muitas histórias” (RL)

“Aprendiz coisas dos cinco sentidos” (RL)

“Aprendiz coisas sobre o coração” (LB)

“Aprendi sobre os ossos” (FS)

“A controlar o IRRE” (LA)

“Os sentidos” (FA)

“Coisas do cabelo” (LF)

“Coisas do estomago” (RA)

O que mais gostei:

“Gostei dos bonecos da sala” (RL)

“Do corpo humano” (LB)

“Do sentido do tato” (FS)

“Do IRRE” (LA)

“Dos ossos” (FA)

“Saber coisas do cabelo” (LF)

“Mexer no coração” (RA)

Anexo III

Grelha de registos de observações

Grelha de registos de observações

Objetivo Geral da Observação: Compreender a organização do ambiente educativo e interagir com intencionalidade educativa e formativa com as crianças e os diferentes atores do contexto educativo.

Grupo de crianças	N.º de Crianças		14		
	Idades		4/5/6		
	N.º de meninas	3	N.º de meninos	11	
	Crianças com NEE		0		
Recursos Humanos	Equipa educativa da sala			Habilitações literárias	Horário
			Educadora	Licenciatura	09-00h – 12h 13.30h – 15.30h
			Assistente	12.º ano	10.00h – 14.30h 15.30h – 18.00h
	Apoio de outros profissionais		Fátima Oliveira – Funcionária POC Natália Almeida – Assistente Operacional		
Tempo	Rotinas	Rotina	Procedimento		
		Acolhimento	As crianças chegam à instituição, colocam a mochila e o casaco no seu cabide, marcam a presença e, posteriormente, junta-se o grupo todo na manta para colocar a data e contar o número de crianças presentes.		
		Tempo de atividade	As crianças realizam atividades propostas pela educadora / mestrandas ou então encontram-se em jogo espontâneo nas diversas áreas de jogo definidas.		

	Lanche da manhã	As crianças realizam a sua higiene pessoal, em seguida retiram da sua mochila o pão que trazem de casa e dirigem-se para a cantina com as assistentes.
	Jogo espontâneo no espaço exterior	As crianças realizam atividades de jogo espontâneo no espaço exterior acompanhadas pelas assistentes.
	Higiene após jogo espontâneo no espaço exterior	Com as assistentes as crianças vão à casa de banho fazer as suas necessidades fisiológicas e lavam as mãos.
	Tempo de atividade	As crianças realizam atividades propostas pela educadora / mestrandas ou então encontram-se em jogo espontâneo nas diversas áreas de jogo definidas.
	Higiene antes do almoço	Com as assistentes as crianças vão à casa de banho fazer as suas necessidades fisiológicas e lavam as mãos.
	Almoço	Dirigem-se para o refeitório, com as assistentes, e sentam-se na mesa respetiva para almoçar.
	Higiene após almoço	Com as assistentes as crianças vão à casa de banho fazer as suas necessidades fisiológicas e lavam as mãos.
	Jogo espontâneo no espaço exterior	As crianças realizam atividades de jogo espontâneo no espaço exterior acompanhadas pelas assistentes.
	Higiene após jogo espontâneo no espaço exterior	Com as assistentes as crianças vão à casa de banho fazer as suas necessidades fisiológicas e lavam as mãos.
	Tempo de atividade	As crianças realizam atividades propostas pela educadora / mestrandas ou então encontram-se em jogo espontâneo nas diversas áreas de jogo definidas.
	Organização	Estruturada X Improvvisada
	A organização diária respeita as necessidades, interesses e ritmos da criança, alternando	Sim, as crianças tanto estão em atividades orientadas, como em jogo espontâneo. Neste último caso, podem optar por ir para uma área de jogo mais calma, como é o caso da área da leitura, com almofadas.

		atividades de movimento com atividades mais calmas?							
		Atividades extracurriculares		Precursão e dança educativa.					
		Participação da criança sobre a gestão de tempo		As crianças não participam na gestão do tempo.					
	Projectos	Projeto	Quando surgiu	Objetivos	Áreas de saber	Quem envolve	Tem por base as necessidades das crianças e famílias?	Flexível e contínuo?	Motivação das crianças e sua autonomia e iniciativa
		IRRE	Março de 2012	Fomentar atitudes de tolerância e compreensão do outro; Promover o respeito pela diferença; Promover o reconhecimento de modos de interagir com os outros.	Área de Formação Pessoal e Social	Crianças Estagiárias Educadora Assistentes	Sim	Sim	As crianças demonstraram-se motivadas com o projeto, tendo sido desenvolvida a autonomia de cada uma.
		Cinco sentidos	Abril de 2012	Promover o desenvolvimento de conhecimentos	Área de conhecimento do mundo	Crianças Estagiárias Educadora	Sim	Sim	As crianças demonstraram interesse com o desenvolvimento

				relativos aos cinco sentidos.					do projeto.
		Corpo Humano	Abril de 2012	Promover o desenvolvimento de conhecimentos relativos aos órgãos do corpo humano.	Área de conhecimento do mundo	Crianças Estagiárias Educadora	Sim	Sim	As crianças demonstraram interesse com o desenvolvimento do projeto, colocando diversas questões.
Espaço Sala	Localização		Rés-do-chão						
	Piso térreo		Não						
	Segurança		Sim						
	Limpeza		Sim						
	Os espaços revelam qualidade estética?		Sim						
	Organização do espaço		Área da matemática, área do computador, área da plasticina, área dos jogos, área la leitura, área da descoberta.						
	Papel da criança na organização do espaço		As crianças, juntamente com as estagiárias, tiveram oportunidade de reformular a área da leitura e criar uma nova área (da descoberta), tendo em conta os seus interesses e necessidades.						
	Ventilação		Natural X	Artificial	Consciência ecológica Sim				
	Luminosidade		Natural X	Artificial X					
	Aquecimento		Natural X	Artificial X					

<p>A organização da sala é feita em função das necessidades das crianças?</p>	<p>Sim</p>
<p>A organização do espaço e materiais estimula a autonomia da criança?</p>	<p>Sim</p>
<p>O espaço é adequado ao número de crianças?</p>	<p>Sim</p>
<p>Existe acesso direto à parte exterior?</p>	<p>Não</p>
<p>Existe alguma área que possibilite à criança a vivência de momentos mais calmos?</p>	<p>Sim, essencialmente, a área da leitura.</p>
<p>O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças?</p>	<p>Sim</p>
<p>Existem registos/trabalhos expostos nas paredes da sala?</p>	<p>Sim, criados pela equipa educativa da sala e alguns pelas crianças.</p>
<p>Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?</p>	<p>Não</p>
<p>O mobiliário e equipamentos são proporcionais ao tamanho das crianças? Com que frequência com que são utilizados?</p>	<p>Aqueles que são usados pelas crianças são proporcionais ao seu tamanho e são usados várias vezes por dia.</p>

Casa de banho	Ventilação	Natural X	Artificial	Consciência Ecológica Sim
	Luminosidade	Natural	Artificial X	
	Aquecimento	Natural X	Artificial	
	Os equipamentos são proporcionais à estatura das crianças?	Sim		
	Os espaços são cuidados?	Sim		
	Os equipamentos favorecem a segurança e autonomia das crianças?	Sim		
	Existem os produtos e recursos necessários à higiene das crianças? As crianças acedem a eles autonomamente?	Sim		
	Segurança	Sim		

Refeitório	As crianças participam na preparação do espaço, como pôr a mesa?	Não		
	Ventilação	Natural	Artificial X	Consciência Ecológica Não
	Luminosidade	Natural	Artificial X	
	Aquecimento	Natural	Artificial X	
	O espaço e equipamento são facilitadores da aprendizagem do saber estar e regras de proceder às refeições (utilização de talheres, entre outros)?	Sim		
	Os espaços oferecem conforto e segurança às crianças?	Sim		
	O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre as crianças?	Sim		
Espaço de descanso	Existe um espaço só para descanso?	Não		
Espaço exterior	Localização	No rés-do-chão, comum ao JI e ao 1.º CEB.		
	Materiais diversos? Contemplam as áreas do saber?	Sim: trotinetes, triciclos, diferentes brinquedos, pneus. Contemplam, essencialmente, o domínio da expressão motora.		
	Quantidade de materiais. São suficientes?	Não, nem em número, nem em qualidade, pois não favorecem o desenvolvimento de várias áreas de conteúdo.		

	Acessibilidade dos materiais	Adequada	
	Atividades desenvolvidas	Jogo espontâneo	
Interações	Criança - Criança	As crianças envolvem-se em brincadeiras, jogos cooperativos e projetos comuns?	Sim, inclusivamente com o outro grupo do JI.
		Manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções?	Sim, são sempre capazes de justificar ações e comportamentos, mesmo quando não questionados.
		Demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?	Sim, ajudam-se mutuamente.
		Interagem autonomamente umas com as outras?	Sim
		Evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares?	Algumas crianças sim, justificando-se convenientemente. Outras, recorrem diversas vezes à ajuda do adulto.
		As crianças apoiam-se mutuamente na resolução de problemas?	Quando o problema ocorre entre 2 crianças normalmente não, mas quando há um problema geral do grupo tentam encontrar um consenso.
		Partilham voluntariamente brinquedos e objetos?	Por vezes
		As crianças participam ativamente nas dinâmicas da sala e institucional?	Sim
		As crianças revelam autonomia na interação com as crianças da outra sala?	Sim

Criança - Educadora	Sensibilidade	A educadora procura, por vezes, atividades que vão ao encontro das necessidades das crianças. Valoriza a criança e encoraja-a nas suas ações, contudo, o afeto, atenção e confiança dedicada varia de criança para criança.
	Estimulação	A educadora estimula o diálogo e o pensamento das crianças, tenta corresponder às necessidades do grupo, porém, a motivação criada e a atenção dada a uma atividade não é coerente entre todas as crianças.
	Autonomia	A educadora permite à criança escolher, em certos momentos, a atividade que pretende realizar, dando-lhes oportunidade de fazer experiências. Encoraja-as a ser autónomas, a assumir responsabilidades e a resolver conflitos.
Criança - Auxiliar	Sensibilidade	A auxiliar é sensível às intervenções das crianças, mantendo uma postura positiva. As crianças são respeitadas, valorizadas e encorajadas de igual modo, sendo-lhes dada a atenção necessária.
	Estimulação	Há uma preocupação em motivar a criança, sendo que, quando tem oportunidade partilhar as atividades da criança, dá-lhes importância. A ação desenvolvida vai ao encontro das necessidades e interesses do grupo.

	Autonomia	Por vezes, encoraja a criança a resolver conflitos e assumir responsabilidades.		
	Educadora – auxiliar	A colaboração existente entre a educadora e a auxiliar revela-se forçada e imposta, sendo que nem sempre se verifica respeito mútuo pelo trabalho desenvolvido por cada elemento. A planificação e as intenções pedagógicas da educadora não são partilhadas com a auxiliar, revelando que não há partilha de saberes e experiências na tomada de decisões.		
	Educadora – Educadoras	Entre as duas educadoras existentes no JI existe respeito e colaboração, verificando-se respeito mútuo pelo trabalho desenvolvido por cada elemento. Existe uma negociação e partilha de saberes e experiências na tomada de decisões. Existe uma comunicação sistemática.		
	Comunidade educativa	Relação entre a educadora e os pais/familiares das crianças	Adequada mas insuficiente	
		Relação entre a auxiliar e os pais/familiares das crianças	Adequada mas insuficiente	
		Os pais/familiares levam as crianças à sala?	Não	
		Os pais participam ativamente nos projetos e dinâmicas da sala?	Não	
Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?		Não		
	Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?	Por vezes, há atividades que são desenvolvidas em conjunto com o 1.º CEB. Já com outras instituições do agrupamento, só há estabelecimento de articulação em visitas realizadas.		
Organização do grupo	Como é organizado o grupo?	Depende da situação. Podem estar em grande grupo, mas também em pequeno grupo, ou até mesmo individualmente, dependendo do tipo de atividade a desenvolver.		

	As escolhas e interesses das crianças são valorizados?	Por vezes
Interesses manifestados pelas crianças	<p>As crianças, de forma geral, demonstram interesse por aquilo que observam na natureza;</p> <p>As crianças, de forma geral, demonstram interesse em conhecer mais histórias;</p> <p>As crianças, de forma geral, demonstram interesse pela canção “IRRE”, referindo-se a ela diversas vezes (cantam-na várias vezes por dia);</p> <p>As crianças demonstram interesse em divulgar a canção do “IRRE” às turmas do 1.º CEB;</p> <p>No geral, o “IRRE” revelou-se importante para o grupo pois reportam-se a ele diversas vezes;</p> <p>A FS e o JPL mostraram interesse em aprender a apertar os cordões, através das sapatilhas realizadas;</p> <p>Grande parte das crianças demonstrou curiosidade por aspetos inerentes às diferenças entre o género masculino e feminino, procurando mesmo respostas entre eles, fisicamente;</p> <p>As crianças demonstraram interesse nas pesquisas realizadas sobre o corpo humano;</p> <p>Após o registo individual da história “Cá em casa somos” algumas crianças mostraram-se interessadas em usar os registos para a construção de um livro;</p> <p>Grande parte das crianças demonstraram curiosidade por aspetos relacionados com o corpo humano. Durante a exploração do livro em 3D do corpo humano o LB e o JL queriam saber o nome de todas as partes do corpo lá representadas, questionando a sua função;</p> <p>O FA, o PC e o RL revelaram bastante interesse em manipular os fantoches existentes na sala;</p> <p>O grupo, no geral, ficou motivado com a atividade realizada sobre o coração;</p> <p>As crianças evidenciaram interesse pela construção de um castelo no JI;</p> <p>A maioria das crianças revelou interesse em jogar futebol;</p> <p>Algumas crianças, LB, RR, LF e FA, demonstraram interesse em realizar um bolo;</p> <p>As crianças, no geral, mostram-se interessadas durante a exploração de obras da literatura para a infância;</p> <p>Durante a exploração do livro “Lulu ou a hora do lobo” de João Pedro Mésseder e Daniel Silvestre da Silva, mostraram interesse em conhecer o autor da história;</p> <p>O grupo, no geral, revelou interesse em aprender novas músicas;</p> <p>As crianças, no geral, demonstraram bastante interesse na exploração da digitinta;</p> <p>O grupo de crianças demonstrou bastante interesse na confeção do bolo de chocolate;</p> <p>O LA é o único elemento do grupo que preenche o quadro à segunda e terça-feira, evidenciando a sua compreensão e interesse relativamente ao mesmo.</p>	

<p style="text-align: center;">Resultados de aprendizagem</p>	<p>No dia 8 de março a CR enquanto observava o HT e o RA em jogo espontâneo (estavam a brincar no tapete com os animais) verificou que algumas regras já estão entendidas. O HT começou a bater com o seu boneco no boneco do colega e este disse-lhe “Ele é teu amigo, ele é teu amigo, ele é teu amigo...”, até que ele parasse;</p> <p>Nota-se que o RA já compreendeu que não se pode bater aos amigos;</p> <p>Houve momentos em que se verificou que o grupo já compreende que se deve respeitar os outros, colaborando com eles;</p> <p>A FS disse que já consegue dar o primeiro nó para apertar os cordões. Após algumas tentativas o JL também conseguiu apertar os cordões;</p> <p>Muitas crianças compreenderam o significado do “IRRE” e a importância de o controlar, referindo-se a ele várias vezes;</p> <p>As crianças revelam alguns conhecimentos ao nível das diferenças de género;</p> <p>Algumas crianças evidenciaram um comportamento mais adequado ao longo das atividades orientadas;</p> <p>O grupo de crianças demonstrou alguns conhecimentos relacionadas com o corpo humano e com os cinco sentidos;</p> <p>O JL e o LB demonstrou ter alguns conhecimentos relacionados com as regras dos jogos de futebol;</p> <p>A LF explorou, por diversas vezes, a área da leitura, tendo-se verificado uma evolução positiva ao nível do preenchimento da folha de registo de leitura, presente na área;</p> <p>O RL, ao fim de um dia, mostrou ser capaz de preencher o quadro das áreas sem necessitar da ajuda do adulto;</p> <p>O LA é o único elemento do grupo que preenche o quadro à segunda e terça-feira, evidenciando a sua compreensão e interesse relativamente ao mesmo;</p> <p>Algumas crianças demonstram compreender algumas medidas de capacidade, tal como o JL e o RL.</p>
<p style="text-align: center;">Outros comentários e impressões</p>	

Anexo IV

Guião de entrevista realizada à orientadora cooperante

Guião de entrevista a realizar à Orientadora Cooperante do contexto de Educação Pré-escolar

Tema: Caraterização dos pressupostos subjacentes ao Projeto Curricular de Grupo (PCG)

Objetivos:

- Aceder à compreensão das conceções do orientador cooperante subjacentes à construção do PCG;
- Compreender o impacto do desenvolvimento do projeto nas aprendizagens das crianças;
- Aceder às conceções de transformações práticas.

<u>Caracterização biográfica</u>	
Perguntas principais	Perguntas subsequentes
Qual é a sua formação académica?	
Há quanto tempo exerce a sua profissão de educadora?	
Há quanto tempo trabalha nesta instituição?	
Sempre trabalhou nesta instituição?	Em que outras instituições trabalhou?
No seu percurso profissional valoriza a formação contínua?	Se sim, em que áreas do saber tem vindo a desenvolver essa formação?
Participou na formação inicial de futuros educadores de infância?	Com que instituições colaborou? Quais os contributos dessa participação na sua vida pessoal e profissional?
Já alguma vez tinha sido orientadora cooperante?	Há quanto tempo? Como caracteriza essa experiência?
Para si o que significa ser educadora de infância?	
O que entende por aprendizagem na educação pré-escolar?	
Como caracteriza a sua prática?	Qual o modelo educacional que a sustenta?
Quais são os textos que costuma ler para se apoiar na prática?	Para que efeitos?
<u>Caraterização do grupo de trabalho</u>	
Perguntas principais	Perguntas subsequentes
Há quanto tempo a equipa da sala acompanha este grupo de crianças?	
Na sua opinião, quais as características, atributos e qualidades que devem estar presentes no ambiente da equipa de centro / sala?	O que costuma fazer para que esse ambiente seja conseguido?

<u>Caraterização do Projeto Curricular de Grupo (PCG)</u>	
Perguntas principais	Perguntas subsequentes
Quais os elementos da equipa de trabalho que contribuiram para a conceção do PCG?	
Quais os elementos da equipa de trabalho que participam no desenvolvimento do PCG?	
Quais as prioridades de ação do PCG?	
Como foram definidas essas prioridades?	As prioridades de ação do PCG tiveram em conta as necessidades e interesses do grupo de crianças?
Quais as características que considera fundamentais no desenvolvimento do PCG?	
Ao longo do desenvolvimento do PCG considera importante a articulação e integração de todas as áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE?	De que forma essa articulação é manifestada nas suas ações de caráter prático?
Quais as conceções teóricas tidas em conta ao longo da conceção do PCG?	Quais os documentos legais que estiveram na base do desenvolvimento do PCG?
Caraterização do processo de desenvolvimento do PCG	
Perguntas principais	Perguntas subsequentes
Quando elabora as planificações em que se baseia?	Elabora a planificação sozinha ou integra outros atores do processo de ensino e de aprendizagem?
Que atividades e/ou projetos estão, neste momento, a ser desenvolvidos com o grupo de crianças?	
As estratégias pedagógicas usadas para o desenvolvimento do PCG comportam todas as áreas do saber?	
De forma geral, o grupo de crianças revela motivação para o envolvimento nesses projetos / atividades?	Quais as atividades em que é notório um maior envolvimento por parte das crianças?
Considera importante o estabelecimento de rotinas para uma melhor compreensão de uma noção temporal por parte das crianças?	
Qual a participação das crianças na tomada de decisão sobre a gestão do tempo?	
As crianças têm um papel ativo na atribuição democrática de tarefas e responsabilidades?	
Na sua opinião, o espaço da sala oferece condições de autonomia para as crianças?	

Nota explicativa:

A realização desta entrevista surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Tem como propósito aceder à compreensão das conceções do orientador cooperante subjacente à construção do Projeto Curricular de Grupo; compreender o impacto do desenvolvimento do projeto nas aprendizagens das crianças e aceder às conceções de transformações práticas. Os dados recolhidos serão analisados e utilizados com vista ao desenvolvimento e crescimento do nosso perfil enquanto futuras profissionais de educação, assim como terá influências nas diversas ações pedagógicas a desenvolver posteriormente com o grupo de crianças. Subjacente a estes propósitos encontra-se a necessidade de observar indiretamente, a meio do ano letivo, todos os atores do ambiente educativo, com vista a enriquecer o Projeto Curricular de Grupo.

Anexo V

Transcrição da entrevista realizada à orientadora cooperante

Guião de entrevista a realizar à Orientadora Cooperante do contexto de Educação Pré-escolar

Tema: Caraterização dos pressupostos subjacentes ao Projeto Curricular de Grupo (PCG)

Objetivos:

- Aceder à compreensão das conceções do orientador cooperante subjacentes à construção do PCG;
- Compreender o impacto do desenvolvimento do projeto nas aprendizagens das crianças;
- Aceder às conceções de transformações práticas.

<u>Caracterização demográfica / biográfica</u>		<u>Respostas</u>
Perguntas principais	Perguntas subsequentes	
Qual a sua formação académica?		Sou licenciada em educação de infância. Tirei o bacharelato em educação de infância na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Em 2001, na mesma escola, tirei o complemento para licenciatura em educação de infância.
Há quanto tempo exerce a sua profissão de educador(a)?		Há 32 anos.
Há quanto tempo trabalha nesta instituição?		Nesta escola, há 6 anos.
Sempre trabalhou nesta instituição?	Em que outras instituições trabalhou?	Não, trabalhei 18 anos num colégio e os restantes no ensino oficial.
No seu percurso profissional valoriza a formação		Sim.

contínua?		
Em que áreas do saber tem vindo a desenvolver essa formação?		Procuo um pouco de tudo mas especificamente, Matemática (com a Conceição Menino e o João Sampaio Maia), Formação Pessoal e Social (igualdade de género), Expressões (Música e Plástica).
Participou na formação inicial de futuros educadores de infância?	Com que instituições colaborou? Quais os contributos dessa participação na sua vida pessoal e profissional?	Sim, também com a ESSE, no âmbito da Licenciatura em Educação Básica.
Já alguma vez tinha sido orientadora cooperante?	Há quanto tempo? Como caracteriza essa experiência?	Sim, há 3 anos. Foi agradável e útil pois temos contato com aspetos mais recentes. O inconveniente da atual experiência são os tempos, que fazem bastante pressão, é bastante intenso. Tanta gente implica a qualidade do trabalho.
Para si o que significa ser educadora?		Um trabalho de muita responsabilidade onde procuro transmitir valores em que acredito e que para mim são a base da nossa existência, da relação com os outros e do seu humano. Sendo as crianças sujeitos moldáveis e em desenvolvimento devemos transmitir o melhor possível tudo isto.
O que entende por aprendizagem na Educação Pré-Escolar?		Nesta fase, primeiro contacto com o mundo, deve-se procurar fornecer oportunidades de conhecimento de forma agradável, respeitando a cultura que trazem, procurando enriquecê-las por

		lhes proporcionar um maior número de oportunidades.
Como caracteriza a sua prática?	Qual o modelo educacional que a sustenta?	Trabalho de projeto com as crianças, vendo as necessidades que revelam, dando-lhes oportunidades de manifestar tendências e lacunas e fazendo uma seleção. Principalmente aposto em fomentar as relações interpessoais, o ser capaz de relacionar, evoluir e por a render as facilidades.
Quais são os textos que costuma ler para se apoiar na prática?	Para que efeitos?	O espaço e o tempo no Jardim de infância de Maria João Cardona. Leio para me manter atualizada e ver o que se vai fazendo, o que aparece sobre arte na infância.
<u>Constituição do grupo de trabalho</u>		
Perguntas principais	Perguntas subsequentes	
Há quanto tempo a equipa da sala acompanha este grupo de crianças?		A Natália há 6 anos e a Alexandra desde o início do ano letivo.
Na sua opinião, quais as características, atributos e qualidades que devem estar presentes no ambiente da equipa de centro / sala?	O que costuma fazer para que esse ambiente seja conseguido?	À cabeça bom senso, aposto no bom relacionamento entre os adultos, elas sentem logo. Estar atenta procurar corrigir, alterar condutas quando necessário e ter um relacionamento de diálogo aberto.
<u>Caracterização do Projeto Curricular de Grupo (PCG)</u>		
Perguntas principais	Perguntas subsequentes	
Quais os elementos da equipa de trabalho que		Todos.

contribuíram para a conceção do PCG?		
Quais os elementos da equipa de trabalho que participam no desenvolvimento do PCG?		Todos.
Quais as prioridades de ação do PCG?		A área de formação pessoal e social, o saber estar em sociedade, é fundamental.
Como foram definidas essas prioridades?	As prioridades de ação do PCG tiveram em conta as necessidades e interesses do grupo de crianças?	Recebemos as linhas orientadoras do agrupamento. Lá são definidas as metas a atingir e os objetivos a trabalhar para essas metas. Tendo em conta as características da turma encaixa-se novos nesses objetivos.
Quais as características que considera fundamentais no desenvolvimento do PCG?		Adequar estratégias, estar em construção e adaptação até ao final. Se as dificuldades forem ultrapassadas, lá deixa de ser definida como dificuldade.
Ao longo do desenvolvimento do PCG considera importante a articulação e integração de todas as áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE?	De que forma essa articulação é manifestada nas suas ações de caráter prático?	Sim, muito. As OCEPE são a nossa Bíblia. Ao executar as atividades tocar em todas as áreas.
Quais as conceções teóricas tidas em conta ao longo da idealização do PCG?	Quais os documentos legais que estiveram na base do desenvolvimento do PCG?	OCEP, projeto de participação ação, pedagogia de projeto, documentos legais.
<u>Identificação e caracterização das atividades e projetos em curso / desenvolvimento</u>		
Perguntas principais	Perguntas subsequentes	
Quando elabora a planificação em que se baseia?	Elabora a planificação sozinha ou integra outros atores do processo de ensino e aprendizagem?	Mensalmente. Tenho em conta as características do grupo, o nível de desenvolvimento em que situam, procurando fazer um apanhado geral

		<p>do grupo, partindo sempre do grupo para o individual.</p> <p>Depende da planificação, por vezes tem a participação de outros elementos.</p>
Quais as atividades em que é notório um maior envolvimento por parte das crianças?		<p>As crianças gostam de fazer tudo e temos de os ajudar nas áreas em que não estão tão à vontade. Se vemos que uma criança vai pouco para uma área aliciamos a que vá mais vezes. Se for tímida temos de a por mais à vontade.</p>
Considera importante o estabelecimento de rotinas para uma melhor compreensão de uma noção temporal por parte das crianças?		<p>Com certeza que sim, a rotina é fundamental para o ser humano, ajuda o desenvolvimento de cada criança. Descansam a mente.</p>
Qual a participação das crianças na tomada de decisão sobre a gestão do tempo?		<p>Participam na medida do possível e do razoável. Proporcionar autonomia pode condicionar os restantes elementos do grupo.</p>
As crianças têm um papel ativo na atribuição democrática de tarefas e responsabilidades?		<p>Têm. Não há quadro de tarefas mas há tarefas muito giras como fazer recados. Não há regularidade de tarefa mas há rigor na execução da tarefa.</p>
Na sua opinião, o espaço da sala oferece condições de autonomia para as crianças?		<p>Sim, trabalhamos muito a autonomia, dentro do que se consegue. Movimentam-se livremente mas têm de respeitar as regras que existem.</p>

Nota explicativa:

A realização desta entrevista surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Tem como propósito aceder à compreensão das conceções do orientador cooperante subjacentes à construção do Projeto Curricular de Grupo; compreender o impacto do desenvolvimento do projeto nas aprendizagens das crianças e aceder às conceções de transformações práticas. Os dados recolhidos serão analisados e utilizados com vista ao desenvolvimento e crescimento do nosso perfil enquanto futuras profissionais de educação, assim como terá influências nas diversas intervenções a realizar posteriormente com o grupo. Subjacente a estes propósitos encontra-se a necessidade de observar indiretamente, a meio do ano letivo, todos os atores do ambiente educativo, com vista a enriquecer o Projeto Curricular de Grupo.

Anexo VI

Exemplar de narrativa individual (25 de Maio de 2012)

Narrativa individual (25 de Maio de 2012)

Neste dia o principal objetivo da nossa ação era decidir e construir a bandeira para o castelo. O RL (a criança mais interessada em construir uma bandeira para o castelo) começou por referir que gostava que o castelo tivesse a bandeira de Inglaterra. Assim sendo, foi pesquisar na internet, acompanhado pela CM, a forma da bandeira de Inglaterra. De seguida referiu a bandeira de Portugal. Posto isto, reunimos o grupo de crianças e começámos por perguntar, registando, qual a bandeira que cada um gostava que o castelo tivesse. Interrompendo a ação, a educadora MT referiu que esta era uma forma muito abstrata para o grupo. No entanto, até então, todas as crianças tinham mencionado uma bandeira. Refletindo na ação, achámos que mostrar algumas bandeiras iria condicionar a escolha individual das crianças e, uma vez que a ação estava a decorrer como previsto, explicámos o nosso ponto de vista à orientadora cooperante e continuámos a perguntar a cada criança qual a bandeira pretendida. Depois de todo o grupo ter partilhado a sua opinião foram mostradas as bandeiras citadas e ainda outras existentes.

Posteriormente, e uma vez que verificámos que havia uma panóplia de opções, decidimos perguntar se não queriam construir uma bandeira que ainda não existisse, uma bandeira feita pelas crianças. A maioria das crianças mostraram-se interessadas pela proposta e, assim sendo, cada uma desenhou numa folha branca a sua bandeira.

Após este momento tivemos a visita do outro grupo de crianças, com o propósito de ensinar a canção sobre a lavagem dos dentes. Uma vez que os dois grupos estavam reunidos havia chegado o momento de se decidir o nome para o castelo. Posto isto, cada grupo referiu o nome que tinham escolhido e, por votação, íamos decidir entre esses dois nomes. Começou-se pelo grupo 1, cada criança escolheu entre os dois nomes aquele que mais gostava e a estagiária CM foi registando essa decisão. Quando passámos para o grupo 2 a educadora MTC interferiu, argumentando que era um grupo com crianças mais velhas e que, por esse motivo, o processo de decisão poderia ser feito de forma diferente. Neste âmbito, perguntou “Quem prefere o nome “Torre concha” põe o dedo no ar”, e depois, “Quem prefere o nome “Castelo miminhos” põe o dedo no ar”. Através desta mudança verifiquei que a decisão das crianças do grupo 2 não foi tao consciente como a do grupo 1, dado que, quando foi feita a segunda pergunta as crianças demonstraram que tinham mais empatia por esse nome, todavia, já não lhes foi dada a oportunidade de alteração, na medida em que tinham colocado o dedo no ar para a primeira opção. Na minha opinião, esta mudança foi despropositada, pois a forma de votação deveria ter sido a mesma desde o início até ao fim, proporcionando equidade.

Depois do lanche voltámos a reunir as crianças para decidir qual a bandeira para o castelo. Posto isto, foram colocados todos os desenhos no chão, em fila, e cada criança teve a oportunidade de votar na sua bandeira favorita, foi-lhes explicado que não poderiam votar no seu próprio desenho. O voto foi feito através de uma peça de lego. Desta forma, e uma vez que as peças eram todas iguais, o grupo conseguia facilmente reconhecer qual o desenho com mais votos. A FS e o RL foram as crianças com mais votos (3 cada) e, portanto, teríamos de decidir qual a bandeira que ficaria no castelo. Neste momento, a educadora MTC interveio, referindo que o desenho da FS não se parecia tanto com uma bandeira como o do RL. Com isto, questionou-se o grupo sobre qual a bandeira favorita e grande parte das crianças apontou para o desenho da FS. Neste sentido, uma vez que pretendíamos que a decisão partisse do grupo, refletimos na ação, tendo-se optado por uma estratégia o mais democrática possível. Colocou-se apenas os desenhos destas duas crianças no chão e foi pedido ao grupo que votasse novamente, tal como fez anteriormente, mas desta vez, apenas nos desenhos que tinham tido mais votos. A bandeira que obteve mais votos foi a da FS. Tendo em conta a opinião da educadora MTC, assim que a decisão foi tomada, perguntámos à FS se queria fazer a bandeira para o castelo tal como tinha feito no seu desenho ou se queria escolher uma das bandeiras que desenhou (o desenho da FS tinha quatro bandeiras e outros elementos) e fazê-la num tamanho superior. A última opção mencionada foi a escolhida pela criança e, neste sentido, perguntámos-lhe se o RL a poderia ajudar na realização da bandeira, obtendo uma resposta positiva.

Refletindo sobre a ação, considero que as opções tomadas foram as mais indicadas, tendo em conta a especificidade do grupo. Ensinar tendo por base um processo reflexivo constitui uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens (Oliveira & Serrazina, 2002).

Referências Bibliográficas

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Anexo VII

Grelha de avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento
na prática pedagógica supervisionada

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
 2011-2012

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

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

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

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante e a reflexão reguladora sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	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.	A educadora cooperante referiu sentir dificuldade em avaliar esta dimensão uma vez que não acede aos registos realizados pela formanda.		X			
	Recolhe informação sobre o contexto familiar e meio sociocultural.	A educadora cooperante salientou que, de acordo com o funcionamento da instituição, o contacto com as famílias tem sido reduzido, limitando a recolha às intervenções transitórias pela equipa educativa.			X		
	Pratica a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.			X			
	Evidencia adequabilidade das atitudes ao nível dos procedimentos de observação.				X		

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças. Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	Revela consistência nos conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a ação.			X			
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.				X		
	Revela conhecimento sobre as crianças e sobre o contexto da ação educativa.				X		
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.				X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que respeitem a diversidade cultural.			X			
	Recorre a estratégias diversificadas para o desenvolvimento da ação pedagógica.			X			
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.				X		
	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.			X			

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.			X			
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.			X			
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Organiza e gere a interação pedagógica atendendo às necessárias condições de segurança física, afetiva e de desenvolvimento das crianças.			X			
	Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso de cada criança no respeito pelas diferentes culturas, valores, saberes e experiências, promotoras da autonomia.			X			
	Promove o envolvimento da criança em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, no âmbito da instituição educativa e da comunidade.			X			
	Incentiva a criança ao desenvolvimento da sua autonomia pela construção e vivência de regras democráticas, e pela resolução de problemas.				X		
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.	Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.			X			
	Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de descoberta do mundo físico e social, e o pensamento crítico.			X			
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.	<i>Foi referida a preocupação da formadora em promover situações de jogo orientado.</i>			X		
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças.			X			
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família.			X			
	Revela uma postura ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.				X		
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores (família, equipa educativa, outros).	<i>A educadora cooperante reforçou o facto de não se desenvolverem na instituição muitas situações de natureza colaborativa cf famílias</i>				X	
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Valoriza a Instituição Educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.			X			

DOMÍNIO DA REFLEXÃO						
Competências	Dimensões	Observações	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.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.	Todos os elementos envolvidos conduziram que, até à data, foram realizados poucos momentos de reflexão conjunta.		X		
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos adequados à construção dos saberes sobre a prática.			X		
	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.			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		
	Evidencia desenvolvimento das competências requeridas nas várias funções da ação do educador de infância: observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação.			X		
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa.			X		

Porto, 3 de Maio de 2012

Claudia Rodrigues Formando/a

Formando/a

Isabel Santos Educador/a cooperante

Educador/a cooperante

Isabel Santos Supervisor/a da ESE

Supervisor/a da ESE

Claudia Rodrigues

Claudia Rodrigues Equipa de estagiários/as

Equipa de estagiários/as

Anexo VIII

Grelha de avaliação final sobre os processos de desenvolvimento na
prática pedagógica supervisionada

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
 2011-2012

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

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

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

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante e a reflexão reguladora sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	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 familiar e meio sociocultural.	Foi substituída a recolha de dados do meio sociocultural por recolha de dados através da família		X			
	Pratica a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.			X			
	Evidencia adequabilidade das atitudes ao nível dos procedimentos de observação.			X			

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças. Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	Revela consistência nos conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a ação.		X				
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.			X			
	Revela conhecimento sobre as crianças e sobre o contexto da ação educativa.			X			
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.			X			
	Planifica atividades integradas e integradoras que respeitem a diversidade cultural.				X		
	Recorre a estratégias diversificadas para o desenvolvimento da ação pedagógica.			X			
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.				X		
	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.				X		

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.			X			
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.			X			
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Organiza e gere a interação pedagógica atendendo às necessárias condições de segurança física, afetiva e de desenvolvimento das crianças.			X			
	Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso de cada criança no respeito pelas diferentes culturas, valores, saberes e experiências, promotoras da autonomia.			X			
	Promove o envolvimento da criança em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, no âmbito da instituição educativa e da comunidade.	Foi referido o Projeto IRRE e o Projeto do Centro Histórico.		X			
	Incute a criança ao desenvolvimento da sua autonomia pela construção e vivência de regras democráticas, e pela resolução de problemas.			X			
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão.	Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.			X			
	Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de descoberta do mundo físico e social, e o pensamento crítico.			X			
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.	Adequação, selecionou a grande variedade que oferece atualmente		X			
	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças.	Evidências de avaliação Ex: Atividades relacionadas com a leitura		X			
Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família.	Evidências de avaliação nos processos de comunicação, relacionamento, respeito de RE e RE de RE		X			
	Revela uma postura ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.			X			
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores (família, equipa educativa, outros).	Evidências de avaliação de interações pedagógicas com a família - avaliação de interações		X			
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Valoriza a Instituição Educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.			X			

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.		X				
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos adequados à construção dos saberes sobre a prática.			X			
	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.			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			
	Evidencia desenvolvimento das competências requeridas nas várias funções da ação do educador de infância: observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação.			X			
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa.			X			

Porto, 20 de Junho de 2012

Cláudia Rodrigues

Formando/a

Francisco Gabriel

Educador/a cooperante

Cláudia Rodrigues

Supervisor/a da ESE

Cláudia Rodrigues

Cláudia Rodrigues

Equipa de estagiários/as

Anexo IX

Circular entregue aos encarregados de educação

Pede-se aos encarregados de educação que tragam para o jardim-de-infância uma t-shirt usada da criança para a realização de um trabalho.

Obrigado pela disponibilidade e colaboração.

As estagiárias

A educadora

Anexo X

História criada pelas duas díades de formação para a realização de um teatro sobre o “IRRE”

História para o teatro “O IRRE”

- Ai, o que é aquilo ali atrás? Diz a Eliana para a Sofia
- O que é, eu não sei, mas parece divertido! Diz a Sofia
- Ai, eu não acho nada. É irritante! Diz a Eliana
- (*Aproxima-se a CR a fazer asneiras e a chorar*)
- O que se passa? Por que estás tão irrequieta? Pergunta a Eliana
- Apetece-me! Não posso fazer asneiras? Não consigo párar de me mexer! Diz a CR
- Pois, isso às vezes também me acontece. Há momentos em que fico muito nervosa e não consigo acalmar-me. Diz a Sofia
- E as pessoas não ficam chateadas com vocês por estarem assim? Diz a Eliana
- Sim porque às vezes até lhes bato e eles choram e deixam de ser meus amigos. Diz a CR
- Estava ali atrás a ouvir o que vocês estavam a dizer e acho que tenho a solução para o vosso problema. Sabem o que significa a palavra irrequieto? Diz a CM
- Ah?! O que é isso?! Diz a CR
- Irrequieto?! Quietos eu sei, mas irrequieto não! Diz a Sofia
- Eu acho que é quando não estamos quietos, como tu estavas à pouco. Diz a Eliana, *apontando para a CR*
- Eu vou explicar. Irrequieto é uma palavra com duas partes. Tem o irre mais o quieto. Certo? Diz a CM
- Sim. Dizem as 3
- Então o que é estar quieto? Diz a CM
- É não fazer asneiras. Diz a CR
- É estar sossegadinho. Diz a Sofia
- Muito bem. É isso mesmo. É sermos bem comportados. E o que será o irre? Diz a CM
- A minha mãe diz muitas vezes “irra que não páras quieta”. Diz a CR
- Mas isso é irra, não é irre. Diz a Eliana
- Pois, mas eu nem sei bem o que é uma coisa nem outra. Diz a Sofia
- O irre é aquilo que não nos deixa estar quietos. Quando o conseguimos controlar estamos quietos. Se juntarmos o irre ao quieto aí ficamos irrequietos. Diz a CM
- E como é que eu controlo o meu irre? Diz a CR
- É fácil. Tens de pensar sempre antes de fazer alguma coisa. Diz a Eliana
- Boa. Acho que já perceberam a ideia. Todos temos irres diferentes e temos de aprender a melhor maneira de o controlar. Por exemplo, quando algum amigo nos faz mal, em vez de lhe batermos, devemos falar com ele e resolver o problema. Aí estamos a controlar o nosso irre e nunca vamos ficar irrequietos. Diz a CM
- Obrigado por me teres ajudado. Diz a Sofia
- A partir de hoje vou conseguir estar mais calma e assim posso conseguir mais amigos. Diz a CR

Anexo XI

Exemplar de planificação semanal (de 12 a 16 de Março de 2012)

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 12 A 16 DE MARÇO DE 2012

<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</p> <p><u>Área de conhecimento do Mundo</u> Promover a compreensão de aspetos relacionados com as alterações na natureza</p> <p><u>Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u> Consolidação da história ouvida por uma turma de 4.º ano (“Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares)</p> <p><u>Área de formação pessoal e social</u> Fomentar o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis</p>	<p>Instituição: EB1/JI de Lordelo Sala: 2</p> <p>Objetivos de Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover o desenvolvimento de conteúdos relativos à biologia; ▪ Promover o contato com o código escrito; ▪ Promover o desenvolvimento da literacia: ▪ Fomentar o diálogo; ▪ Fomentar o progressivo domínio da linguagem; ▪ Promover diversificadas situações de comunicação; ▪ Promover situações de desenho como forma de escrita; ▪ Promover o respeito pela diferença; ▪ Fomentar atitudes de tolerância e compreensão do outro; ▪ Promover o reconhecimento de modos de interagir com os outros. 	<p>Equipa educativa Educadora: Maria Tereza Cabral Estagiárias: Cláudia Maia e Cláudia Rodrigues Assistente Técnica: Alexandra Durães</p>			
		<p>COMENTÁRIO: Tentem referir as necessidades evidenciadas tal como fizeram nos interesses evidenciados e não como objetivos a trabalhar.</p>			
	PLANO DE AÇÃO				
	12 de março	13 de março	14 de março	15 de março	16 de março
	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
M A N H Ã	Acolhimento ¹	Acolhimento ¹	Acolhimento ¹	Acolhimento ¹	Acolhimento ¹
	Jogo de inter pares (MT) ²	Ginástica (MT e MI) ⁶	Saída ao Jardim Botânico do Porto	Ginástica (MT e MI) ⁶	Jogo de atenção visual (MT) ¹⁵
	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal		Higiene Pessoal	Higiene Pessoal
	Lanche da manhã	Lanche da manhã		Lanche da manhã	Lanche da manhã
		Higiene pessoal		Higiene pessoal	

<p>Interesses evidenciados:</p> <p><u>Área de conhecimento do mundo</u> Foram plantadas três árvores no recreio da escola e as crianças demonstraram interesse em saber porque é que uma árvore cresceu menos do que outras duas</p> <p><u>Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u> Revelaram desejo em explorar mais a história pois falavam dela várias vezes</p> <p><u>Área de formação pessoal e social</u> De forma autónoma as crianças falam muitas vezes das regras de comportamento</p>		Higiene pessoal	Recreio ³		Recreio ³	Higiene pessoal
		Recreio ³	Percussão (PP)		Conversa sobre a atividade a desenvolver (CM) ⁹	Recreio ³
		Matemática (MT e MI) ⁴ / Atividades de jogo espontâneo nas diversas áreas definidas ⁵			Teatro “O IRRE” para os dois grupos de crianças (CM, CR, EA, SF) ¹³	Continuação da construção do IRRE pessoal (CM) ¹⁴ / Atividades de jogo espontâneo nas diversas áreas definidas ⁵
		Higiene Pessoal ALMOÇO Higiene Pessoal				
	T A R D E	Recreio ³	Recreio ³	Recreio ³	Recreio ³	Recreio ³
		Expressão Musical ⁶ Atividades de jogo espontâneo nas diversas áreas definidas ⁵	Construção de uma árvore gigante (MT) ⁷ Aprendizagem de uma canção relacionada com a primavera (MT e MI) ⁸	Conversa sobre a atividade a desenvolver (CR) ⁹ Teatro de fantoches “Os ovos misteriosos” para os dois grupos de crianças (CM, CR, EA, SF) ¹⁰ Diálogo sobre a história ouvida (CR) ¹¹	Conversa sobre a atividade a desenvolver (CM) ⁹ Construção do IRRE pessoal (CM) ¹⁴	Conversa sobre a atividade a desenvolver (CR) ⁹ Aprendizagem da canção do IRRE (CR) ¹⁶
		COMENTÁRIO: Ponderem substituir recreio por atividades (espontâneas ou não) no espaço exterior.				

<p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <p><u>Área de formação pessoal e social</u></p> <p>No dia 8 de março a CR enquanto observava o HT e o RA em jogo espontâneo (estavam a brincar no tapete com os animais) verificou que algumas regras já estão entendidas. O H começou a bater com o seu boneco no boneco do colega e este disse-lhe “Ele é teu amigo, ele é teu amigo, ele é teu amigo...”, até que ele parasse. Nota-se que o R já compreendeu que não se pode bater aos amigos.</p>				<p>Registo da história(CR)¹²</p>		
<p>Recursos Pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pequeno Grupo: 5 ○ Grande Grupo: 1, 2, 3, 4 (dos 5 anos), 5 (dos 3 e 4 anos), 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16 ○ Individual: 5, 12, 14 						

- Gestão do Espaço:
 - Todas as áreas de jogo definidas: 5
 - Mesas de Trabalho: 4, 7, 12, 14
 - Exterior: 3
 - Polivalente: 6,10, 13
 - Tapete: 1, 2, 8, 9, 11, 15, 16
- Gestão do material:
 - Papel de cenário: 7
 - Biombo: 10
 - Fantoques: 10
 - Folhas: 12, 14
 - Lápis de cor: 7, 12, 14
 - Marcadores: 7, 12, 14
 - Cartolina: 7, 14
 - Rolos de papel higiénico: 14
 - Tecido: 14
 - Cola: 7, 14
 - Tesoura: 7, 14
 - Leitor de CD: 10, 13
 - CD com música: 10
 - CD com instrumental: 13, 16

- Livro “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares: 10

Áreas de Conteúdo e Domínios Predominantes

- Área de formação pessoal e social: 2, 5, 10, 11, 13
- Área de expressão e comunicação
 - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: 9, 10, 11, 13
 - Domínio da matemática: 4
 - Domínio da expressão musical: 6, 8, 16
 - Domínio da expressão plástica: 7, 12, 14
 - Domínio da expressão motora: 2, 6, 15
- Área do conhecimento do mundo: 8, 11

Responsável pela dinamização das Atividades:

(MT) Atividade orientada pela educadora Maria Tereza Cabral

(MI) Atividade orientada pela educadora Maria Isabel Bragança

(PP) Atividade orientada pelo professor de percussão

(CM) Atividade orientada pela estagiária Cláudia Maia

(CR) Atividade orientada pela estagiária Cláudia Rodrigues

(EA) Atividade orientada pela estagiária Eliana Araújo

(SF) Atividade orientada pela estagiária Sofia Fernandes

Anexo XII

Exemplar de planificação semanal (de 11 a 15 de Junho de 2012)

PLANIFICAÇÃO SEMANAL – de 11 a 15 de Junho de 2012

<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u> <u>Domínio da matemática</u></p> <p>Alguns elementos do grupo, especialmente, RR, RA, LF, têm algumas dificuldades em preencher o quadro das áreas.</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u> <u>Domínio da expressão musical</u></p> <p>O grupo, no geral, tem interesse em aprender novas músicas.</p> <p><u>Domínio da matemática</u></p> <p>Várias vezes, algumas crianças, RL, HT, FS, questionaram quando se</p>	<p>Instituição: EB1/JI de Lordelo Sala: 2</p>		<p>Equipa educativa Educadora: Maria Tereza Cabral Estagiárias: Cláudia Maia e Cláudia Rodrigues Assistente Técnica: Alexandra Durães</p>			
	<p>Objetivos de Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a compreensão de uma canção através do uso da voz, de rimas e ritmos; • Promover o desenvolvimento da atenção auditiva e concentração; • Promover diversificadas situações de comunicação; • Promover o desenvolvimento da motricidade global; • Promover o desenvolvimento da capacidade de contar e medir. 					
	PLANO DE AÇÃO					
		11 de junho	12 de junho	13 de junho	14 de junho	15 junho
		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
M A N H Ã	<p>Acolhimento¹</p> <p>Organização das pastas com os trabalhos² (MT e MI)</p>	<p>Acolhimento¹</p> <p>Atividade de expressão motora⁴</p>	<p>Acolhimento¹</p> <p>Preparação do polivalente para a festa de final de ano⁷</p>	<p>Acolhimento¹</p> <p>Atividade de expressão motora⁹ (CM, CR, EA e SF) (ver anexo A)</p>	<p>Piquenique no parque da pasteleira, com os encarregados de educação, para encerramento das atividades letivas¹²</p>	
<p>Higiene pessoal Lanche da manhã Higiene pessoal ATIVIDADES DE JOGO ESPONTÂNEO NO ESPAÇO EXTERIOR</p>						
	<p>Continuação da organização das pastas com os trabalhos² (MT e MI)</p>	<p>Matemática^{5a)} / Atividades de jogo espontâneo nas diversas áreas definidas⁶</p>	<p>Ensaio para a festa de final de ano³</p>	<p>Exploração da música dos cinco sentidos¹⁰ (CM) (ver anexo B)</p>		
Higiene Pessoal						

<p>iam medir na estrutura realizada para a leitura do livro “A que sabe a lua?”</p> <p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u> <u>Domínio da matemática</u></p> <p>O RL consegue preencher, sem ser necessário a ajuda do adulto, o quadro das áreas. O LA é o único elemento do grupo que preenche o quadro à segunda e terça-feira.</p>	ALMOÇO				
	Higiene Pessoal				
	Ensaio para a festa de final de ano ³	Ensaio para a festa de final de ano ³	Festa de final de ano ⁸	Atividade de contagem e medição ¹¹ (CR) (ver anexo C)	
<p>Recursos Pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Grande Grupo: 1, 3 (crianças dos dois grupos), 4 (crianças dos dois grupos), 5 (crianças de 5 anos dos dois grupos), 8 (crianças dos dois grupos), 9 (crianças dos dois grupos), 10, 11, 12 (crianças dos dois grupos) ○ Individual: 11 <p>Gestão do Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Todas as áreas de jogo definidas: 6 ○ Tapete: 1, 5, 10 ○ Mesas de Trabalho: 5 ○ Polivalente: 3, 4, 7, 8 ○ Exterior: 9 ○ Parque da Pasteleira: 12 					

Gestão do material:

9: Cadeiras, leitor de CD, CD de música, sacos

10: Letra da canção, cola, tesoura, cartolina, leitor de CD, CD com a música dos 5 sentidos

11: Quadro das áreas, quadro, imagens das áreas, giz, estrutura para medição

Áreas de Conteúdo e Domínios Predominantes:

- Área de expressão e comunicação
 - Domínio da expressão motora: 4, 9
 - Domínio da expressão musical: 10
 - Domínio da matemática: 11

Responsável pela dinamização das Atividades:

(CM) Atividade orientada pela estagiária Cláudia Maia

(CR) Atividade orientada pela estagiária Cláudia Rodrigues

(EA) Atividade orientada pela estagiária Eliana Araújo

(SF) Atividade orientada pela estagiária Sofia Fernandes

(MT) Atividade orientada pela educadora Maria Tereza Cabral

(MI) Atividade orientada pela educadora Maria Isabel Bragança

Observações: 5a) A atividade de matemática é orientada pelas educadoras de ambas as salas, e é direcionada para as crianças dos 5 anos, as restantes crianças ficam em atividade de jogo espontâneas acompanhadas pelas assistentes.

Anexo A - Atividade de expressão motora

Bloco: JOGOS Tema: JOGOS INFANTIS	Local: EB1/JI de Lordelo Data: 31 de maio de 2012 Duração: 25 minutos Estagiárias: Cláudia Maia, Cláudia Rodrigues, Eliana Araújo, Sofia Fernandes	Sala: 1 Idades: 3, 4 e 5 anos N.º de crianças: 30
----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

Comentário [W1]: ?

Função Didática: Exercitação de jogos infantis.

Competência Geral: Participar em jogos, ajustando a iniciativa e as qualidades motoras, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo.

FASE DA AULA	TEMPO			ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS	COMPETÊNCIAS (a criança é capaz de...)	RECURSOS
	I	F	D			
FASE INICIAL	0'	2'	2'	<u>Jogo das cadeiras</u>		
	2'	9'	7'	<p>Jogo das cadeiras Organização: As crianças colocadas em frente às cadeiras formando uma roda Descrição: As crianças posicionam-se de pé em frente às cadeiras (estas deverão ser em número inferior ao número de crianças). Quando se começa a ouvir a música, as crianças correm à volta das cadeiras, ao ritmo da música. Quando a música parar têm de se sentar numa cadeira. Quem não se conseguir sentar é eliminado. Em seguida, retira-se uma cadeira e a música volta a tocar. Repete-se o jogo até só restar uma cadeira.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocar à volta das cadeiras - Parar quando a música para 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitor de CD - CD com diferentes músicas
	9'	14'	5'	<p>Ativação específica As crianças dispersas pelo espaço, em frente à formanda, realizam exercícios de mobilização articular de acordo com as indicações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rotação dos braços no mesmo sentido e em sentidos diferentes - Rotação dos pulsos com as mãos unidas - Rotação da bacia nos dois sentidos - Rotação de cada pé 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir as orientações dadas pela estagiária 	

FASE FUNDAMENTAL	14'	21'	7'	<p><u>Jogo da corrida dos sacos</u></p> <p>Organização: As crianças serão divididas em quatro grupos, formando quatro filas</p> <p>Descrição: O primeiro elemento de cada fila, coloca-se no saco e tem de correr até a uma meta definida. Quando chegar a esse local, retira o saco, volta até à sua fila e entrega o saco ao próximo elemento da sua equipa. Repete-se o mesmo até todos os elementos terem saltado.</p>	- Saltar	- Sacos
				<p><u>Jogo do limbo</u></p> <p>Organização: As crianças serão divididas em quatro grupos, formando quatro filas.</p> <p>Descrição: Ao som da música as crianças, à vez, começando o primeiro elemento de cada grupo, vão passando por baixo de uma corda ao som da música. A corda vai ficando cada vez mais baixa e as crianças têm de passar por baixo desta sem lhe tocarem.</p>		
FASE FINAL	21'	26'	5'	<p><u>Relaxamento</u></p> <p>Organização: As crianças dispersas pelo espaço deitadas.</p> <p>Descrição: As crianças estarão dispersas pelo espaço deitadas ao som de músicas para relaxar, sendo que a estagiária vai pedindo que fechem os olhos e respirem fundo.</p>		- Leitor de CD - CD com músicas de relaxamento

Anexo B - Exploração da música dos cinco sentidos

A atividade inicia com a leitura do poema da música dos cinco sentidos:

“TENHO CINCO SENTIDOS
E OS TEUS SENTIDOS QUANTOS SÃO?
SÃO CINCO.
TENHO CINCO SENTIDOS
E OS TEUS SENTIDOS QUANTOS SÃO?
SÃO CINCO.
UM VISÃO,
DOIS AUDIÇÃO,
TRÊS PALADAR,
QUATRO TATO,
CINCO OLFATO.
CINCO SENTIDOS.
CINCO SENTIDOS.
E OS TEUS SENTIDOS QUANTOS SÃO?
SÃO CINCO.”

Posteriormente, será realizada a leitura do poema juntamente com as crianças. A CM diz um verso de cada vez e as crianças repetem-no. De seguida, será realizado o registo do poema. Nesta altura, as crianças serão escolhidas aleatoriamente para rodear as diferentes frases, outras para recortarem e outras para colarem. Todas as crianças terão um papel ativo na atividade, sendo que as que estiverem a ficar desmotivadas no decorrer da atividade, serão escolhidas em primeiro lugar. Em seguida, para facilitar a leitura, serão também colocadas imagens e os números que são referenciados ao longo do poema.

Depois do registo realizado, voltar-se-á a ler o poema e em seguida será colocada música para que as crianças tenham um primeiro contacto com esta e a possam interiorizar.

Se houver oportunidade as crianças apresentarão a música ao outro grupo de crianças e a uma turma do 1.º CEB.

Anexo C - Atividade de contagem e medição

De forma a verificar qual a área mais visitada pelo grupo iremos pedir a cada criança que conte quantas vezes foi a cada área. No quadro estarão colocadas as imagens de cada área e cada criança, depois de fazer a contagem, irá registar, como quiser, à frente da imagem, o cardinal correspondente ao número de vezes que esteve em cada área.

Quando todas as crianças tiverem realizado esta tarefa iremos contar os resultados e verificar qual a área mais visitada pelo grupo.

Posteriormente, cada criança irá medir-se na estrutura realizada na leitura do livro “A que sabe a lua?”, registando lá o seu nome. Em grande grupo, serão comparadas as alturas de cada criança. “Qual o mais baixo e o mais alto?” “A criança x é mais baixa ou mais alta que a y?”.

Comentário [W2]: Sei que já não têm muito tempo, mas não sei se não seria melhor separar estes dois momentos, quanto mais não seja com atividades espontâneas no exterior após o 1º momento. Não sei se não começaria com a atividade de medição das estaturas...

Anexo XIII

Exemplar de guião de pré-observação (21 de Março de 2012)

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante

EB1/JI de Lordelo

Orientador Cooperante

Maria Tereza Borges Cabral

Sala JIL2

Díade

Cláudia Daniela Sousa Maia

Cláudia Raquel Coimbra Rodrigues

Data da observação 2012/03/21

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

Grande parte das crianças, por exemplo, o HT, o FA, o RS, evidenciam algumas dificuldades no cumprimento das regras de comportamento. Daí procurarmos estratégias que permitam a interiorização de comportamentos adequados em contexto de sala.

Atividade pedagógica

A atividade inicia com um diálogo com as crianças sobre os sinais de trânsito que obrigam os carros a parar. Espera-se que indiquem o sinal luminoso vermelho e o STOP.

Posteriormente, será feita uma reflexão para que entendam que sempre que estiverem a ficar irrequietos têm de mostrar um STOP ao “IRRE”, de maneira a que este o controle, não perturbando as outras crianças.

De seguida, juntamente com as crianças decidir-se-á a forma do “STOP AO IRRE” e como este será realizado.

Após decisão será construído o “STOP AO IRRE” e proceder-se-á à escolha do local de afixação.

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

Área de Formação Pessoal e Social.

Comentário [u3]: Fundamental.

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Promover, através da expressão plástica, a exteriorização espontânea de imagens construídas interiormente;

- Promover o contato com o código escrito;
- Fomentar o diálogo;
- Fomentar o progressivo domínio da linguagem;
- Promover diversificadas situações de comunicação;
- Promover situações de desenho como forma de escrita;
- Promover o respeito pela diferença;
- Fomentar atitudes de tolerância e compreensão do outro;
- Promover o reconhecimento de modos de interagir com os outros;
- Promover o contacto com diferentes materiais;
- Promover o contacto com diversas técnicas de expressão plástica;
- Promover situações diversificadas que impliquem uma resolução conjunta de problemas.

Comentário [u4]: e democrática

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Em grande grupo a CR irá perguntar às crianças quais os sinais de trânsito que obrigam os carros a parar. Espera-se que indiquem o sinal luminoso vermelho e o STOP. Caso não seja obtida a resposta pretendida a CR irá dando pistas para que enunciem o STOP, tais como, a apresentação de diferentes imagens (hexágono, estrada com diferentes sinais, o próprio STOP). Em seguida, a CR irá colocando questões orientadoras para que o grupo entenda para que serve o STOP, ou seja, para evitar acidentes.

Ainda em grande grupo teremos de decidir os materiais para a realização do “STOP AO IRRE”. Serão apresentados diferentes materiais para que o grupo decida qual a base do STOP e como este será decorado. O material para a base do STOP terá de ser escolhido de forma democrática, por votação, a sua decoração estará ao critério de cada criança. A votação será registada pela criança que se proponha a efetuar a tarefa.

Após este momento o grupo será encaminhado para o espaço exterior e será dividido em dois. Enquanto umas estão com a estagiária CR a realizar o STOP, as outras estão em jogo espontâneo no espaço exterior, acompanhadas pela estagiária CM. Depois trocam de tarefa entre si. A atividade inicia com uma criança a desenhar a forma do “STOP AO IRRE”, de seguida, outras, irão escrever “STOP AO IRRE” e, por fim, cada uma irá decorar as várias partes da forma que mais lhe agrada.

Quando o STOP estiver concluído irão decidir o lugar onde o colocar, democraticamente, novamente por votação, sendo esta também registada por outra criança que se proponha a efetuar a tarefa.

Recursos: Papel de cenário, cartolinas, tintas, pincéis, marcadores, cola, tesoura, etc.

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

A atividade a ser observada implica que as crianças estejam a realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo. Não será possível que todas estejam, ao mesmo tempo, a produzir o STOP. Deste modo, teremos de as dividir em dois grupos e enquanto umas estão com a estagiária CR a realizar o STOP, as outras estão em jogo espontâneo no espaço exterior, acompanhadas pela estagiária CM.

Quando as crianças forem questionadas sobre os sinais de trânsito que obrigam os carros a parar podem não conseguir chegar ao STOP. Deste modo, a CR irá dando pistas para que enunciem o STOP, tais como, a apresentação de diferentes imagens (hexágono, estrada com diferentes sinais, o próprio STOP).

Pelas observações participadas e intervenções realizadas prevemos a possível desmotivação e falta de controlo e concentração por parte de algumas crianças, neste sentido, tentaremos atribuir-lhes um papel mais ativo, de forma a criar motivação.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

A qualidade das interações com as crianças;

A capacidade de explicar às crianças o objetivo da atividade;

A capacidade de desenvolver a atividade, tendo em conta as intervenções de cada criança.

A introdução da atividade, em grande grupo, foi bem trabalhada. As crianças participaram ativamente e conseguiram compreender o que se pretendia. Precisaram, efetivamente, de alguma orientação para chegarem ao STOP, mas essa discussão permitiu desenvolver conteúdos importantes.

Posteriormente e tal como tive a oportunidade de referir, após a observação da atividade, o facto de terem permitido que metade do grupo realizasse atividades de jogo espontâneo durante a construção do STOP resultou na desmotivação de vários elementos. Uma das características deste grupo é a preferência do jogo espontâneo à atividade orientada e apenas um número reduzido de crianças continuou a construção do STOP.

Também se gerou alguma confusão na continuidade da atividade quando as estagiárias e educadora cooperante se aperceberam que a figura geométrica correspondente ao sinal STOP não é o hexágono, palavra e conceito explorados inicialmente.

A opção do STOP pintado em papel cenário poderia ter resultados mais positivos se as quantidades de tinta, recipientes e pinceis fossem adequadas. Poderiam, também, ter aproveitado para explorar diferentes técnicas de pintura que tornassem a tarefa de pintar uma grande dimensão mais atrativa e menos demorada, bem como diferentes tipos de materiais, referidos no guião. Foi evidente a motivação das crianças, que ainda se encontravam a realizar a atividade, quando propuseram a utilização dos rolos.

Apesar destes aspetos, o significado do STOP e a sua associação ao “IRRE” foram, na minha opinião, interiorizados pelas crianças.

Anexo XIX

Exemplar de guião de pré-observação (14 de Junho de 2012)

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante EB1/JI de Lordelo

Orientador Cooperante Maria Tereza Borges Cabral **Sala** JIL2

Díade Cláudia Daniela Sousa Maia e Cláudia Raquel Coimbra Rodrigues

Data da observação 14 de junho de 2012

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

Tendo em conta o interesse manifestado pelo grupo de crianças no que concerne à aprendizagem de novas músicas e às diferentes atividades desenvolvidas ao longo de toda a prática pedagógica, relativas aos cinco sentidos, propõe-se uma atividade na qual o grupo de crianças terá oportunidade de aprender uma nova canção, correspondendo aos interesses que têm vindo a demonstrar relativos ao domínio da expressão musical. Para além disso, esta é uma forma diferente de auxiliar as crianças no desenvolvimento de competências relacionadas com os cinco sentidos, procurando diminuir as dificuldades sentidas pelo grupo.

Atividade pedagógica

A atividade inicia com a leitura, por parte da estagiária, da letra da canção *Tenho cinco sentidos*. Posteriormente, a leitura será realizada juntamente com as crianças e, em seguida, passar-se-á ao registo da letra da música. Voltar-se-á a ler a letra e depois será colocada a música para que as crianças tenham um primeiro contacto com esta. Numa fase final as crianças irão cantá-la, juntamente com a equipa educativa.

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

O profissional de educação deve considerar as diferentes áreas de conteúdo “como referências a ter em conta [no] planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (OCEPE, 1997, p. 48). Assim sendo, nesta atividade serão desenvolvidas competências no âmbito de uma área de conteúdo, envolvendo, todavia, conteúdos de dois domínios, de modo a favorecer o desenvolvimento equilibrado da criança.

Nesta linha de pensamento, é de salientar que nesta atividade será abordada, como principal área, a área de expressão e comunicação, trabalhando dois domínios, o da expressão

musical e o da linguagem oral e abordagem à escrita. Tendo em conta estes dois domínios, aquele que se irá evidenciar mais, será o domínio da expressão musical, sendo que a “expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir com base num trabalho que caracterizam os sons” (OCEPE, 1997, p. 64).

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Promover a exploração de uma canção através do uso da voz, de rimas e ritmos;
- Promover o desenvolvimento da concentração;
- Promover a capacidade de escuta;
- Promover diversificadas situações de comunicação;
- Fomentar o progressivo domínio da linguagem;
- Fomentar o diálogo.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

A atividade inicia com a leitura da canção *Tenho cinco sentidos*:

“TENHO CINCO SENTIDOS
E OS TEUS SENTIDOS QUANTOS SÃO?
SÃO CINCO.
TENHO CINCO SENTIDOS
E OS TEUS SENTIDOS QUANTOS SÃO?
SÃO CINCO.
UM VISÃO,
DOIS AUDIÇÃO,
TRÊS PALADAR,
QUATRO TATO,
CINCO OLFATO.
CINCO SENTIDOS.
CINCO SENTIDOS.
E OS TEUS SENTIDOS QUANTOS SÃO?
SÃO CINCO.”

Posteriormente, a leitura será realizada juntamente com as crianças. Neste momento será lido pela CM, um verso de cada vez, sendo que as crianças repetem-no. Seguidamente,

passar-se-á ao registo da música. Nesta altura, serão escolhidas aleatoriamente crianças, para rodear as diferentes frases, outras para recortarem e outras para colarem. Todas as crianças terão um papel ativo na atividade. Em seguida, para facilitar a leitura, serão também colocadas algumas imagens. Os números que são referenciados ao longo do poema serão escritos pelas diferentes crianças.

Depois do registo realizado, voltar-se-á a ler a letra e, em seguida, será colocada a música para que as crianças tenham um primeiro contato com esta. Quando as crianças já tiverem ouvido a música, será cantado verso a verso pelas estagiárias e as crianças terão de repetir, tal como realizado com a leitura do poema. No fim de ser cantado verso a verso, volta-se a colocar a música, sendo que as crianças vão acompanhando, cantando.

Recursos: Letra da música, marcadores, cola, tesoura, cartolina, computador, música *Tenho cinco sentidos*.

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

Durante o registo da letra da música é possível que algumas crianças comecem a ficar desmotivadas, mantendo uma postura menos correta, neste sentido, se esta situação se confirmar, as crianças que estiverem a ficar desmotivadas no decorrer da atividade serão escolhidas em primeiro lugar para realizar o recorte e a colagem dos diferentes versos.

É possível que o número de crianças presentes na sala seja reduzido, uma vez que as crianças já tiveram a festa de final de ano, a educadora não estará presente, tendo sido dito que as crianças que já se encontram de férias e que apenas terão, na próxima sexta-feira, um piquenique como encerramento das atividades letivas. Se o número de crianças for muito reduzido, por exemplo, duas crianças, a d'ade optará por realizar atividades de caráter individual, relacionadas com necessidades / interesses evidenciados nessas crianças.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

- A qualidade das interações com as crianças;
- A capacidade de explicar às crianças o objetivo da atividade;
- A capacidade de desenvolver a atividade, tendo em conta as intervenções de cada criança;
- A forma como se tenta criar a motivação, quando as crianças começam a ficar desmotivadas.

Tal como tive a oportunidade de referir após a observação da atividade, teria sido mais interessante iniciar com a exploração da música e não com o conceito de poema.

O registo da letra era extenso, o tipo de registo não era novidade para as crianças, uma vez que já o tinham realizando aquando da exploração de cada sentido (5 vezes), e o grupo estava particularmente agitado. Estes aspetos conduziram a alguma dificuldade na orientação da atividade, tendo em conta a desmotivação do grupo.

Foi positiva a tentativa de implicar as crianças mais desmotivadas na realização de mais tarefas. Todas estiveram ocupadas, evitando assim o descontrolo do grupo de crianças.

Uma vez que as crianças pareciam já estar cansadas deste tipo de atividades e considerando que estamos no final do ano letivo, a exploração lúdica da música provavelmente teria tido resultados mais positivos. O registo da letra poderia ter sido iniciado e terminado posteriormente, com a colocação de imagens comuns às utilizadas no registo das adivinhas, no sentido de facilitar a sua leitura.

Anexo XX
Exemplar de narrativa colaborativa

4.ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Exploração de um dos cinco sentidos – a audição

Data: 27 de abril de 2012

<p>Comentário da educadora cooperante <u>Maria Tereza Cabral</u></p>	<p>Comentário da Observada <u>Cláudia Maia</u></p>	<p>Comentário da Observadora <u>Cláudia Rodrigues</u></p>
<p>Esta atividade foi realizada com o intuito de concretizar o objetivo previamente definido de “Promover o desenvolvimento de conhecimentos relativos aos cinco sentidos”.</p> <p>A estagiária CM, através de um suporte áudio por si desenvolvido, onde registou diversos sons, testou as capacidades auditivas do grupo, focalizando-se na vertente da identificação de registos. A maioria das crianças correspondeu às expectativas, pese embora o facto de algumas delas terem manifestado uma maior dificuldade na concretização das respostas, umas por acanhamento, outras por distrações várias.</p>	<p>Concordo com o que foi mencionado pela educadora cooperante.</p> <p>No início da atividade, com a exploração da adivinha retirada do livro “Adivinha, adivinha” de Luísa Ducla Soares e Sofia Lucas, considero que o grupo teve algumas dificuldades em chegar à resposta pretendida, no entanto, através das pistas que foram sendo dadas, as crianças conseguiram chegar à resposta “orelhas”. Por outro lado, o grupo teve alguma dificuldade em associar a resposta “orelhas” a um dos cinco sentidos, neste caso a audição. Esta dificuldade foi colmatada, questionado as crianças que sentidos é que já tinham sido</p>	<p>Na generalidade, estou em concordância com o que foi supracitado pela educadora cooperante e pela mestranda observada.</p> <p>A atividade principiou com a decifração de uma adivinha relacionada com o sentido da audição. Inicialmente, o grupo não conseguiu chegar à resposta pretendida, contudo, após as pistas dadas pela CM, conseguiram relacionar a adivinha e orelhas, no entanto, não conseguiam associar às orelhas o sentido a que correspondem. A CM, de maneira a ultrapassar este imprevisto optou por relembrar as crianças dos sentidos</p>

Comentário [W5]: à

Comentário [W6]: à

Comentário [W7]: Pondere retirar.

<p>Tendo em linha de conta diversas situações de “fuga de concentração”, registei que a CM atingiu o sucesso na concretização dos objetivos delineados, sempre que obteve respostas satisfatórias por parte das crianças. Foi notória a manifestação de regozijo de algumas delas não só por terem tido a capacidade de se reconhecerem nas gravações, como também por terem conseguido identificar a voz do seu companheiro.</p> <p>A execução desta atividade permitiu que a CM tivesse proporcionado a este grupo de crianças a perceção das suas próprias capacidades, ao mesmo tempo que enriqueceu, de forma assinalável, o seu nível de desenvolvimento global.</p> <p>Privilegiando o desenvolvimento cognitivo das crianças saliento, com apreço, o facto da CM se ter esforçado no sentido de ir tão longe quanto possível na sua prática letiva, tirando o maior partido das características de cada um dos elementos deste grupo de crianças.</p>	<p>trabalhados, através dos diferentes registos realizados, e quais os que ainda faltavam trabalhar, neste sentido o HT conseguiu chegar à resposta “audição”.</p> <p>Posteriormente foi realizado o registo da adivinha com o grupo de crianças, deste modo foi proporcionado ao grupo o contacto com o código escrito, sendo possível pelo grupo, decifrar a leitura através dos símbolos utilizados, desenvolvendo deste modo o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Durante a atividade tive o cuidado de escutar as crianças, “de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo” (OCEPE, 1997, p. 66)</p> <p>Numa fase posterior foi realizado um jogo com as crianças, no qual as crianças tinham de ouvir diferentes sons e identifica-los. Através de um suporte áudio com as diferentes vozes de todas as crianças do grupo, recolhidas anteriormente, as</p>	<p>tinham sido desenvolvidos, deste modo, o HT conseguiu alcançar a resposta pretendida – a audição. Posto isto, realizou-se o registo da adivinha, através do recorte e colagem da adivinha já impressa. Esta foi uma estratégia que permitiu ao grupo o contato com o código escrito, despoletando a compreensão da utilidade da escrita e da leitura (OCEPE, 1997). Posteriormente, algumas crianças tiveram a oportunidade de ilustrar a adivinha, pois, desta forma, a leitura da mesma seria mais acessível. Todavia, após reflexão sobre a ação, chegámos à conclusão que os símbolos utilizados para ilustrar a adivinha deviam ter sido combinados com todo o grupo, dado que só assim todas as crianças conseguiriam decifrá-los e compreendê-los.</p> <p>No âmbito do sentido da audição, apresentados às crianças diversos sons, o objetivo era que as crianças ouvissem os sons e</p>	<p>Comentário [W8]: conseguiu</p> <p>Comentário [W9]: Ponderem substituir por “estas”.</p> <p>Comentário [W13]: Muito bem.</p> <p>Comentário [W10]: Identificá-los</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>É também meu entendimento que é com este tipo de interação que, dia a dia, se consegue trazer à realidade a evolução da criança em contexto escolar, contribuindo assim de forma heurística para o desenvolvimento da criança no seu todo.</p>	<p>crianças tinham de identificar a voz de quem estavam a ouvir. O grupo esteve motivado no decorrer da atividade, uma vez que “as crianças de idade pré-escolar apreciam ouvir e identificas sons” (Hohmann e Weikart 1997, p.662), sendo que algumas se sentiam mais envergonhadas quando identificavam a sua voz, muito pelo facto de a sua voz não se parecer ao ouvem.</p> <p>Após reflexão conjunta sobre a ação quer em díade quer em tríade, considero os objetivos da atividade foram alcançados. Tendo consciência que a experiência reflexiva é o “pensar sobre a acção e o efeito desta, pois quando pensamos e reflectimos sobre uma acção e sua consequência, esse elemento de pensar muda para uma experiência de mais qualidade, mais significativa” e, portanto, reflexiva (Dewey, 1979, p. 159, citado por Dorigon e Romanowski, s.d.)</p>	<p>os identificassem. O grupo, no geral, demonstrou bastante interesse por esta tarefa, tendo identificado com alguma facilidade os sons apresentados. Esta é uma forma de “capitalizar os interesses manifestados pelas crianças nos sons que as rodeiam” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 663).</p> <p>Seguiu-se um outro momento id ao anterior, mas, desta vez, foram apresentados registos áudios com as vozes de todas as crianças do grupo. Após cada demonstração o grupo tinha de adivinhar qual a criança a que correspondia determinada voz. Este foi um momento bastante motivante para o grupo dado que se mostram bastante satisfeitos- atividade ter sido desenvolvida tendo como suporte recursos das próprias crianças. Cada vez que ouviam a sua voz mostravam uma enorme alegria, reconhecendo com alguma destreza a voz dos restantes colegas.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Comentário [W11]: Ponderem substituir por “aquela que ouvem”.

Comentário [W12]: que

Comentário [W14]: mostraram

		<p>Depois de uma reflexão sobre a ação, tendo em conta que só assim se “consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3), é possível referir que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas com os cinco sentidos, podendo-se dizer que o objetivo proposto foi atingido.</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bibliografia:

- DORIGON, Thaisa & ROMANOWSKI, Joana (s.d). *A reflexão em Dewey e Schön*. S.e.
- HOHMANN, Mary & WEIKART, David (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- OLIVEIRA, Isolina & SERRAZINA, Lurdes (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Documentos legais orientadores:

- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Lisboa: Ministério da Educação, (1.ª Ed.).

Anexos Tipo B