

Sara Leonor Oliveira Rocha

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**13**

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2013

Sara Leonor Oliveira Rocha

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

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

Orientação

Prof.^a Doutora Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**13**

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, **Margarida Rocha**, a quem devo o maior “obrigada” de todos porque sem ela eu não seria metade daquilo que sou hoje. Um obrigada por apostar na minha formação e por apoiar, incondicionalmente, todas as minhas decisões, com o amor e amizade que só uma mãe é capaz de proporcionar.

Ao meu pai, **José Rocha**, que apesar de não estar presente no desfecho de mais uma fase da minha vida, esteve desde o princípio e orgulhou-se de cada conquista minha. Acredito que esse orgulho prevalecerá eternamente, esteja ele onde estiver.

À minha irmã, **Diana Rocha**, pela paciência e reforços positivos que me deu e pelo seu maravilhoso sentido de humor que sempre tornou tudo mais fácil.

Ao meu namorado, **Miguel Teixeira**, que sempre me apoiou ao longo de todo o percurso e demonstrou um enorme respeito e gosto pelo trabalho por mim desenvolvido.

Ao meu par pedagógico, **Telma Coelho**, com quem partilhei as conquistas, as dificuldades, as frustrações, as incertezas, as inseguranças e, principalmente, uma amizade verdadeira.

À minha supervisora institucional, **Prof^a Doutora Sara Barros Araújo**, pela excelente formação profissional e por todo o apoio aliado à mesma.

À minha melhor amiga, **Emma Costa**, que embora não tenha estado tão presente na minha vida como desejava, me apoiou sempre em todos os momentos.

Às minhas amigas, **Andreia Oliveira, Joana Melo, Milene Meireles, Rita Azevedo e Sónia Neto**, por todos os momentos que passamos juntas e, principalmente, pela forte amizade que com elas construí.

Às minhas colegas de Licenciatura, **Sandra Lima e Sofia Carvalho**, pela amizade e carinho que sempre demonstraram por mim e por todo o apoio que me deram.

Aos **meninos e meninas** do Infantário Monfortinhos de Real e Jardim de Infância Aurélia de Sousa, por tudo aquilo que aprendi com eles, por todas as alegrias que me proporcionaram e pelo desafio que me criaram, o qual, sem dúvida, me enriqueceu profissional e pessoalmente.

Às educadoras cooperantes, **Cláudia Cardoso** e **Conceição Dias**, pelo apoio e aprendizagens que me proporcionaram e pela amizade.

RESUMO

No seguimento do plano de ação traçado ao longo da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada, foi proposta a realização do presente relatório de estágio, o qual concretiza uma análise reflexiva do percurso de formação profissional da estagiária que, por sua vez, foi desenvolvido em contexto de creche e de educação pré-escolar, no Infantário Monfortinhos de Real e no Jardim de Infância Aurélia de Sousa, respetivamente.

A experiência em contexto educativo, complementada pelas aulas teórico-práticas lecionadas no âmbito da referida UC, contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais intrínsecas à prática docente, como é exemplo a articulação teoria-prática; saber pensar e agir nos contextos educativos; construção de uma prática reflexiva sobre, na e para a ação; co-construir saberes profissionais junto da comunidade educativa; problematizar as exigências da prática profissional, promovendo a adequabilidade das planificações (adaptado de Ribeiro & Araújo, 2012, p.1).

Ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada, a estagiária teve em consideração a metodologia investigação-ação enquanto “processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada” (Coutinho et al., 2009, p.360). Assim, a referida metodologia foi desenvolvida através do envolvimento da estagiária nas diversas etapas do processo educativo (Ministério da Educação, 1997), revelando-se facilitadora da análise reflexiva da sua prática pedagógica.

Palavras-chave: educação de infância, investigação-ação, prática reflexiva, desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Following the action plan drawn along the course (UC) Supervised Pedagogic Practice, it was proposed to write out this professional qualification report, which performs a reflective analysis of the course of training experienced by the student, which was developed in the contexts of day care and pre-school education, in Monfortinhos Real nursery and in Aurélia de Sousa kindergarten, respectively.

The experience lived in an educational context, complemented by the practical classes taught under that UC, contributed to the development of professional skills intrinsic to teaching practice, as exemplified by the articulation between theory and practice, how to think and act in educational contexts; building a reflective practice on, in and for the action, co-build professional knowledge within the educational community; discuss the requirements of professional practice, promoting the suitability of daily plans (adapted from Ribeiro & Araújo, 2012, p.1).

Throughout the supervised teaching practice, the student took into account the methodology of action research as "a process in which participants examine their own educational practice in a systematic and thorough manner" (Coutinho et al., 2009, p.360). Thus, this methodology has been developed through the involvement of the student in the different stages of the educational process (Ministry of Education, 1997), favoring the reflective analysis of her practice.

Keywords: Early Childhood Education, Research-Action, Reflective Practice, Professional Development.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. Dois modos de fazer pedagogia	4
1.2. Modelos e Perspetivas Construtivistas para a Educação de Infância	8
1.3. O processo de investigação-ação como estratégia formativa	14
2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO	19
2.1. Infantário Monfortinhos de Real	19
2.2. Jardim de Infância Aurélia de Sousa	22
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	25
4. REFLEXÃO FINAL	51
5. REFERÊNCIAS	55
5.1. Bibliografia	55
5.2. Legislação e Documentos Consultados	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dominó da quinta

Figuras 2 e 3 - Exploração do dominó da quinta

Figura 4 - Exploração dos blocos

Figuras 5 e 6 - Construção do quadro das regras da sala

Figura 7 - Quadro das regras da sala

Figuras 8 a 11 - Quadro das presenças

Figuras 12 e 13 - Cancioneiro

Figura 14 - Pintura do painel coletivo

Figuras 15 e 16 - Apresentação do painel coletivo

Figura 17 - Exposição do painel coletivo

Figura 18 - Experimentação da textura do painel

Figura 19 - Identificação das cores

Figura 20 - Descoberta de uma nova cor (lilás)

Figura 21 - Área das Ciências

Figura 22 - Plantação do feijoeiro

Figura 23 - Feijoeiros

Figuras 24 e 25 - Exploração da Área das Ciências

Figuras 26 a 28 - Cesto dos Tesouros

Figura 29 - Cesto dos Tesouros - exemplo AC

Figura 30 - Cesto dos Tesouros - exemplo T

Figuras 31 e 32 - Cesto dos Tesouros - exemplo P

Figuras 33 a 36 - Exploração dos Polydrons

Figura 37 - Projeto - O que já sabemos

Figuras 38 a 41 - Divulgação das pesquisas

Figura 42 - Projeto - O que queremos saber

Figuras 43 - Exploração dos instrumentos musicais: correspondência som-imagem

Figura 44 - Exploração dos instrumentos musicais

Figuras 45 e 46 - Ensaio da orquestra

Figura 47 - Visita do pai da L.

Figuras 48 a 52 - Construção do painel da orquestra

Figura 53 - Registo tridimensional dos instrumentos musicais

Figura 54 - Apresentação à comunidade educativa

Figura 55 - Projeto - O que aprendemos

Figura 56 - Exposição do projeto

Figura 57 - Atividade no domínio da expressão motora: Dança

Figuras 58 a 61 - Atividade de partilha de objetos entre as crianças

LISTA DE ABREVIATURAS

DL - Decreto-Lei

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ESEP - Escola Superior de Educação do Porto

ME - Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC - Projeto Curricular

PE - Projeto Educativo

RI - Regulamento Interno

UC - Unidade Curricular

ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE ANEXOS

Anexos Tipo A

Anexo A1 - Planificação Semanal de 10 a 14 de dezembro

Anexo A2 - Planificação Semanal de 20 a 24 de maio

Anexo A3 - Narrativa Reflexiva Individual de 22 de abril

Anexo A4 - Grelha de Avaliação Reguladora

Anexo A5 - Grelha de Avaliação Final

Anexos Tipo B

Anexo B1 - Planificações semanais Creche

Anexo B2 - Planificações semanais Pré-Escolar

Anexo B3 - Narrativas Reflexivas Individuais

Anexo B4 - Registos Fotográficos

Anexo B5 - Outra Documentação

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrante do plano de estudos previsto para o Mestrado em Educação Pré-Escolar, a qual, por sua vez, comportou como principal objetivo a construção do saber profissional docente para a Educação de Infância.

A formação disponibilizada pela referida UC incorporou aulas teórico-práticas lecionadas na ESEP - Escola Superior de Educação do Porto, nas quais foi realizada uma “abordagem aos conteúdos fundamentais para a construção de um quadro conceitual e metodológico que sustente as ações” (Ribeiro & Araújo, 2012). Paralelamente à referida formação, a estagiária desenvolveu a sua ação em regime de estágio, o qual, por sua vez, teve a duração de trezentas horas e permitiu a interação com dois contextos diferenciados, creche e pré-escolar, revelando-se essencial à formação da estagiária, na medida em que “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (Máximo-Esteves, 2008, p.8). Neste sentido, foi objetivo da UC estabelecer uma relação entre teoria e prática, orientada para o desenvolvimento de competências inerentes à futura docência, consignadas no Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (DL n.º241/2001).

O presente relatório apresenta-se estruturado em três capítulos e uma reflexão final. Neste sentido, o primeiro capítulo, respeitante ao enquadramento teórico e legal, contextualiza os principais referenciais teóricos e legais aos quais a estagiária recorreu para apoiar ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada. No segundo capítulo, é realizada uma breve caracterização dos centros de estágio onde a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada, englobando, igualmente, aspetos relativos a ambos os grupos de crianças. No terceiro capítulo, intitulado descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação, é analisado o plano de ação delineado pela estagiária ao longo de todo o período de estágio, ressaltando o seu indubitável contributo no desenvolvimento de competências profissionais. Finalmente, é apresentada uma reflexão final, a qual reúne informação relativa a potencialidades e constrangimentos ou limitações ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada, sintetizando, igualmente, aprendizagens que poderão potenciar o desenvolvimento da estagiária, a nível profissional e pessoal, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo, a estagiária realiza uma abordagem aos referenciais teóricos e legais a que recorreu para a apoiar ao longo da prática pedagógica supervisionada. Tendo em conta que a prática profissional “(...) deve constituir uma base de aprofundamento da formação nas diferentes componentes do curso respectivo, no sentido do desenvolvimento das competências necessárias ao exercício dos diferentes aspectos que integram a função docente” (Vasconcelos, 2009, p.25), a estagiária ressalva a importância por ela atribuída à experiência concedida pelas instituições de estágio, à formação facultada pela ESEP - Escola Superior de Educação do Porto e às pesquisas realizadas individualmente, as quais, por sua vez, contribuíram significativamente para a adequação da sua ação pedagógica, valorizando, ainda, o apoio e orientação das várias entidades e profissionais de educação que participaram ativamente na construção do conhecimento da estagiária.

A educação “é um processo contínuo que visa, em primeiro lugar, o desenvolvimento e a realização das potencialidades de cada um” (Marques, 2001, p.13). Segundo Wenger (1998), a educação “é um processo para toda a vida” (op. cit. Maia, 2008, p.10) que, por sua vez e segundo Mialaret (1980), se define por uma ação exercida sobre um grupo de crianças ou uma criança em particular “(...) tendo em vista uma modificação profunda” (op. cit. Maia, 2008, p.10).

No que diz respeito ao contexto de creche, este não se encontra sob a tutela do Ministério da Educação mas sim do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, sendo prevista pela recomendação n.º 3/2011, a necessidade de alargamento da noção de educação básica dos zero aos seis anos, valorizando-se, deste modo, o atendimento em creche que, por sua vez, é fundamental, na medida em que os primeiros anos de vida se revelam importantes alicerces para as aprendizagens posteriores. Neste sentido, o contexto de creche destina-se a crianças muito pequenas, as quais se revelam “aprendizes ativos” (Post & Hohmann, 2011, p.11).

Relativamente à educação pré-escolar, esta está organizada segundo uma rede nacional, a qual visa “efetivar a universalidade da educação pré-escolar” (DL n.º147/97, artigo n.º3, cap.II) e afirma-se como “complementar (...) da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo n.º4, cap.II). Ainda segundo o DL n.º147/97, é possível realizar a distinção entre rede pública e privada. A primeira “integra os estabelecimentos de educação pré-escolar criados e a funcionar na direta dependência da administração pública central e local”. A segunda “integra os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionem em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, em instituições

particulares de solidariedade social e em instituições, sem fins lucrativos, que prossigam actividades no domínio da educação e do ensino” (DL n.º147/97, artigo n.º3, cap.II).

A educação pré-escolar “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei n.º5/97, artigo n.º3, cap.II), visando proporcionar “actividades educativas e apoio à família” (DL n.º147/97, artigo n.º8, cap.III). Assim, segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei 5/97, de 10 de fevereiro de 1997:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (artigo n.º2, cap.II).

1.1. DOIS MODOS DE FAZER PEDAGOGIA

A criança, segundo a abordagem HighScope, afirma-se como o “centro do processo educativo” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.62). Tendo em conta a premissa anterior, afirma-se pertinente realizar uma abordagem sobre dois modos de fazer pedagogia, a qual, por sua vez, se “organiza em torno dos saberes que se constroem na acção situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores”, revelando-se, então, uma “construção de saberes praxiológicos na acção situada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.16). A visão redutora da criança como “um mero receptor de informação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.62) defendida pela pedagogia transmissiva, contribui para o reforço da ideia de criança como “tábua rasa”, conceito desenvolvido por John Locke (1996), que visa explorar a ideia de que a mente é, inicialmente, como uma “folha em branco”, pertencendo à criança a tarefa de “memorizar conteúdos e reproduzi-los com fidelidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.27). Ao invés dos ideais propostos pela pedagogia transmissiva, a pedagogia da participação “realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque estes são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura a que chamamos educação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21), na medida em que esta, segundo Bruner (1997), se afirma como a “porta da cultura”. Neste sentido, no âmbito da pedagogia da participação, “(...) preconiza-se a construção de um quotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e culturas, que participa como pessoa e cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2004, op. cit.

Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.33). Afirma-se, ainda, pertinente enfatizar que a referida pedagogia assenta, então, em três pilares: a observação; a escuta da criança; o processo de negociação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.33). Neste sentido, a educação, enquanto processo dinâmico e dialético, conduz, então, a uma pedagogia da participação, na medida em que a mesma se concretiza na “criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projetos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.7), permitindo à criança co-construir a sua própria aprendizagem. Tendo em conta a premissa anterior, é possível afirmar que a construção do conhecimento é, então, transportada para a dimensão de atividade social, desenvolvida através do “processo de negociação e consenso” (Vasconcelos, 1997, p.37). Assim, segundo Bruner (1983), a “escola fornecerá à criança os modelos e as técnicas que lhe permitirão agir por si mesma” (op. cit. Vasconcelos, 1997, p.38). Seguindo esta linha de pensamento, e no que diz respeito à construção do conhecimento por parte das crianças, a estagiária ressalva a importância por ela atribuída ao brincar enquanto atividade fundamental no que concerne à apropriação da realidade pela criança. Segundo Vigotsky (1991), a brincadeira, enquanto detentora de função pedagógica é, primordialmente, a forma pela qual a criança começa a aprender. Para além dos referidos aspetos, a brincadeira pode ser responsável por estimular o desenvolvimento através da criação de zonas de desenvolvimento próximo (ZDP), conceito definido por Vigotsky (1995), as quais designam o “nível em que a criança quase que pode realizar uma tarefa por si só e que[, com a devida estimulação], pode efetivamente realizá-la” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.36). Através do referido processo, deseja-se “ajudar a criança a desenvolver todas as suas capacidades e atingir níveis de desenvolvimento que, sozinha, não seria capaz” (Lino, 2007, p.100).

Intimamente relacionado com o já referido, está o processo de “scaffolding” (op. cit. Vasconcelos, 1997, p.37), conceito introduzido por Wood e Bruner (1976), o qual perspetiva incentivar “(...) a criança a resolver determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (Rogoff, Malkin & Gilbride, 1984, op. cit. Vasconcelos, 1997, p.37). Neste sentido, o conceito de “andaime” é utilizado para designar o “suporte temporário que os pais (...) [educadores] ou outros adultos fornecem a uma criança para desempenhar uma tarefa até ela a fazer sozinha” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.36). Ainda seguindo a mesma linha de pensamento, Rogoff (1990) propôs o processo de participação orientada, o qual visa promover a construção de “pontes entre o que as crianças já sabem e a nova informação a ser aprendida, estruturando e

apoiando os esforços das crianças e transferindo para as crianças a responsabilidade de gerirem a resolução de problemas” (op. cit. Vasconcelos, 1997, p.36).

Retomando a abordagem realizada à concepção de criança iniciada anteriormente, a estagiária propõem-se a apontar, segundo alguns autores consagrados, algumas das demais particularidades da mesma.

Tendo em conta a participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem, é possível afirmar que ela é “o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento”, devendo ser compreendida como um “ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.62). Assim, Dahlberg, Moss e Pence (1999), concebem a criança como “co-construtora de conhecimento, identidade e cultura” e como “(...) participante activa e co-construtora de significado”, ao mesmo tempo que “é possuidora de voz própria” (op. cit. Oliveira-Formosinho, 2013, p.28). Para além dos referidos aspetos, e segundo Woodhead (1999), a criança é um actor social, aceitando-se, assim, a sua capacidade para “crescer em competência através da participação” (op. cit. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.16) e do processo de socialização, através do qual a criança “desenvolve hábitos, competências, valores e motivos que os tornam membros responsáveis e produtivos da sociedade” (Kochanska, 1993; E.E. Maccoby, 1992, op. cit. Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.259). Por sua vez, John Dewey defende a visão de criança como “activa e com iniciativa” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.17). Ainda segundo o mesmo autor, são reconhecidos dois elementos do ato de ensino e aprendizagem, as crianças e o currículo, os quais, por sua vez, têm identidade própria. Uma práxis participativa reconhece que o “acto educativo integra estes dois elementos, porque a agência do aprendente, em liberdade e cooperação, recebe o conhecimento e transforma-o, isto é, participa na sua reconstrução” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.24). Tendo em conta a premissa anterior, é reforçada a concepção de criança enquanto construtora do seu conhecimento, o qual, por sua vez, e segundo Piaget, “(...) não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (op. cit. Hohmann & Weikart, 2011, p.19), na medida em que “o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.62).

Para além da essencialidade das interações entre as crianças e os objetos referida anteriormente, afirma-se pertinente realçar a importância da presença de um adulto responsável em contexto educativo, com vista a apoiar as iniciativas das crianças, concebendo-as como intencionais. Assim, segundo Post e Hohmann (2011), as interações das crianças com “adultos em quem confiam (...) proporcionam o «combustível» emocional” de que as mesmas precisam para “desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (p.12). Neste

sentido, afirma-se pertinente realizar uma abordagem relativa ao papel do educador enquanto adulto responsável que interage com a criança. Em primeira instância, o educador assume a responsabilidade de “contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança” (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo n.º5, cap.II), pois em todas as interações que estabelecem, as “crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito” (Post & Hohmann, 2011, p.61). Segundo Post e Hohmann (2011), “é fundamental o apoio positivo, consistente, determinado do adulto à necessidade de exploração activa da criança e a subsequente compreensão do mundo” (p.14). Neste sentido, o educador desempenha o papel de “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências”, fazendo propostas de actividades com vista a promover diversas experiências de aprendizagem para a mesma. Neste sentido, todas as propostas criadas pelo adulto deverão integrar um “ambiente educacional estimulante” no qual o mesmo se empenhou previamente (Oliveira-Formosinho, 2007, p.58). Para além do já referido, é, ainda, de salientar que “o educador também é ativo, também inicia, também toma decisões”, apesar da sua actividade nunca poder ser “intrusiva em relação à actividade da criança” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.59). Neste sentido, a actividade do educador “é anterior à actividade da criança, preparando espaço, materiais, experiências para que a criança possa então ter actividade auto-iniciada”. Após este momento, “o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.59). Para além das referidas funções desempenhadas em contexto educativo, é de salientar que o educador, através da principal actividade da criança, o brincar, “desempenha um papel fundamental ao ajuda-la a actuar ao nível máximo das suas capacidades, isto é, a agir ao nível da zona de desenvolvimento próximo, conceito definido por Vigotsky (1995) já explorado anteriormente.

No âmbito da educação pré-escolar, e tal como preconiza o DL n.º241/2001, o educador tem a função de conceber e desenvolver o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º241/2001, cap.II). Neste sentido, cabe ao educador mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (DL n.º241/2001, cap.III), sem negligência da formação pessoal e social enquanto área transversal.

Tendo em conta os aspetos explorados, é de salientar que “a prática educativa exige que a criança esteja activa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.63), pretendendo-se promover a independência da mesma, pelo que o educador deverá relacionar-se com as crianças com vista a

“favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a autonomia” (DL n.º241/2001, cap.II). As ideias apresentadas relativamente à imagem de criança e papel do educador concebem a ideia de que o “processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto”, o qual, reunido com os tempos educativos, é pensado “para permitir a interatividade e continuidade educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.28).

1.2. MODELOS E PERSPETIVAS CONSTRUTIVISTAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A estagiária sustentou o seu plano de ação, tanto no contexto de creche como de pré-escolar, em modelos pedagógicos construtivistas, destacando a abordagem HighScope, com a qual se identificou desde cedo, e algumas vertentes do modelo Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, tendo sempre presente que “o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não dite as práticas (...)” pretendendo-se, assim, “uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.63). Em primeira instância, importa, então, definir o conceito de construtivismo.

Enquanto influência comum aos vários modelos pedagógicos, o construtivismo define, primordialmente, o caráter ativo da criança no que concerne à sua aprendizagem, defendendo que “o conhecimento é construído” pela própria (Maia, 2008, p.16). À luz da referida perspetiva, é função da educação promover a atividade construtivista mental da criança, atividade esta “responsável pela existência de uma pessoa única e irrepetível” (Solé & Coll, 2002, p.15). Neste sentido, afirma-se essencial ressaltar os conhecimentos prévios das crianças, a partir dos quais são explorados, em contexto educativo, aspetos da cultura fundamentais ao seu desenvolvimento. Para além da intervenção da criança em desenvolvimento, é dada ênfase à participação de outros agentes, os quais, por sua vez, se revelam “peças imprescindíveis para essa construção pessoal” (Solé & Coll, 2002, p.15). Afirma-se, então, pertinente compreender a “conceção construtivista como um referente útil para a reflexão e tomada de decisões partilhada que incorpora o trabalho de equipa” (Solé & Coll, 2002, p.20). Assim, o trabalho em equipa “é um processo interativo” (Hohmann & Weikart, 2009, p.130) que visa apoiar a aprendizagem ativa das crianças através da promoção de um “clima de (...) respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2009, p.130) onde é evidente a partilha de controlo. Por sua vez, a partilha de controlo “apela à reciprocidade – um dar e receber mútuo entre crianças e adultos” (Hohmann & Weikart, 2009, p.77), condição essencial à segurança, independência e tomada de iniciativa por parte das crianças.

Um modelo curricular, segundo Spodek e Brown (2002), “é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (op. cit. Maia, 2008, p.33).

O currículo HighScope “situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.55) e visa cumprir a finalidade piagetiana respeitante à construção da autonomia intelectual da criança. Para Piaget, o desenvolvimento é sequencial e organiza-se em estádios, os quais, por sua vez, são “instrumentos de classificação das formas de conhecer, pensar e raciocinar sobre a realidade física e social” (Lourenço, 1994, op. cit. Oliveira-Formosinho, 2007, p.61). Contudo, o desenvolvimento das crianças não se traduz apenas pela sua transição de um estádio para outro, sendo essencial ressaltar a influência de diversos fatores, os quais integram a “Roda da Aprendizagem” que, por sua vez, representa as “ideias fundamentais que orientam a abordagem aos cuidados e à educação em grupo de bebés e crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.10) e apresenta como núcleo central a aprendizagem ativa/aprendizagem pela ação.

A aprendizagem pela ação é concretizada através “das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p.6) e das “explorações dos materiais do seu mundo imediato” (Post & Hohman, 2011, p.10). Segundo Hohmann e Weikart (2009), a aprendizagem pela ação proporciona à criança a oportunidade de “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão”, construindo o conhecimento que as “ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p.5). Deste modo, a aprendizagem pela ação revela-se um processo educativo de grande importância para o desenvolvimento global da criança, na medida em que, segundo D.C. Jones, Swift e Johnson (1998), “as crianças (...) tendem a recordar melhor as coisas que fizeram do que as coisas que meramente viram” (op. cit. Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.332).

Para que a aprendizagem pela ação tenha lugar, é essencial atender a aspetos organizacionais, nomeadamente, o ambiente físico e os horários e rotinas/rotina diária.

Segundo Paulo Freire (2000), “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (op. cit. Oliveira-Formosinho, 2007, p.44). Seguindo esta linha de ideias, o contexto físico deve ser organizado em “áreas de interesse específicas” (Hohmann & Weikart, 2009, p.7) em conformidade com os interesses e necessidades das crianças, de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeira e criar diferentes oportunidades de aprendizagem. Para além do referido requisito, afirma-se essencial a existência de um “sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeira e jogo” (Hohmann & Weikart, 2009, p.8) e que confirmam às crianças

oportunidades de envolvimento nas experiências-chave, que, por sua vez, se assumem como as “linhas orientadoras (...) que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens” (Post & Hohmann, 2011, p.36). Tendo em conta as ideias exploradas, é possível afirmar que “definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p.165).

No que concerne à rotina diária, esta é, em contexto de creche, sectorizada em horários, os quais dizem respeito à “sequência diária de acontecimentos” e rotinas que, por sua vez, enquadram as interações da criança com o adulto em vários momentos do dia. Neste sentido, a rotina diária pode ser definida pela criação de “uma estrutura para os acontecimentos do dia” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.60) que deve contemplar “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo” (ME, 1997, p.40). Assim, segundo Maia (2008), os “adultos devem planear uma rotina diária que apoie a aprendizagem activa, permitindo que as crianças antecipem o que se segue, dando-lhes controlo sobre aquilo que fazem” (p.35), uma vez que “a previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e independência da criança” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.70). É, ainda, de salientar que, através de uma “rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem ativa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (Hohmann & Weikart, 2009, p.5).

Para além dos aspetos organizacionais explorados, em HighScope é dado relevo às interações adulto-criança, na medida em que “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p.6), assumindo cada um dos referidos intervenientes, um papel diferenciado no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a abordagem HighScope, o papel do adulto “é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.71). Seguindo esta linha de ideias, o educador adota “estratégias de interacção positivas”, como é exemplo a partilha de controlo com as crianças, a centração nas suas riquezas e talentos, o estabelecimento de relações verdadeiras, o apoio das suas brincadeiras e a adoção de “uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (Hohmann & Weikart, 2009, p.6). Para além dos referidos aspetos, a interação estabelecida entre adulto e criança deve ter por base o encorajamento, o qual, por sua vez, promove um “ambiente psicológico seguro, onde as iniciativas das crianças são vistas como intencionais” (Post & Hohmann, 2011, p.14). Neste sentido, é o “empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.71).

Outro dos princípios básicos que enquadram a abordagem HighScope diz respeito à observação da criança/avaliação.

A observação é uma componente fundamental da abordagem HighScope, na medida em que através dela que é concretizada a recolha de informação sobre o grupo e sobre cada criança em particular, com base na qual os adultos se “reúnem, partilham as observações e análises feitas e planeiam o dia seguinte” (Maia, 2007, p.35), promovendo, assim, o trabalho de equipa, o qual deve ser “construído sobre relações apoiantes entre os adultos” (Hohmann & Weikart, 2009, p.8). Tendo em conta as ideias exploradas, é pertinente afirmar que processo avaliativo no modelo HighScope significa, em larga medida, “trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Maia, 2007, p.35), sendo, ainda, de referir que “o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 2009, p.15).

Por último, é de salientar que todos os princípios básicos explorados anteriormente contribuem, então, para a formação do enquadramento da abordagem educativa HighScope.

Tendo em conta a importância concedida pela estagiária à conceção de criança, importa dar relevo ao modelo pedagógico de Reggio Emilia, impulsionado por Malaguzzi, o qual se desenvolve “em torno da construção da imagem de criança que (...) é concetualizada como um sujeito de direitos, competente e aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2007, p.99) através “do diálogo e da interação com os outros” (Edwards, 2008, p.160). Neste sentido, a criança desempenha um “papel activo na construção do conhecimento do mundo” (Lino, 2007, p.100) e é dada ênfase à interação entre os três protagonistas do processo educativo, sendo eles as crianças, o educador e os pais, na medida em que, em Reggio Emilia, se procura “promover as relações, as interações e as comunicações” (Maia, 2008, p.40) entre as crianças e, igualmente, com a família e comunidade. Neste sentido, segundo Lino (1996), assume-se como princípio básico da referida perspectiva o facto das famílias terem “o direito de estar informadas sobre o processo de desenvolvimento dos seus filhos e o direito de participar em toda a acção educativa”, promovendo-se, assim, “um envolvimento activo dos pais no processo educativo, através de discussões (...) e tomadas de decisão em conjunto (pais e educadores)” (op. cit. Maia, 2008, p.41). Deste modo, em Reggio Emilia é concedida especial importância às formas de expressão da criança, nomeadamente, às suas produções, criando-se, assim, a documentação pedagógica que, por sua vez, se afirma como um meio de registo e divulgação das experiências e atividades que as crianças realizam no quotidiano do jardim-de-infância. A documentação pedagógica

afirma-se, ainda, como um “importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem para os [educadores] (...), para as crianças e para os pais” e tem como função primordial “proporcionar às crianças uma memória das experiências realizadas” (Lino, 2007, p.114). Neste sentido, a documentação “coloca o aprender no centro” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.52) e “reflete a atenção séria que os adultos dão às ideias e as atividades das crianças” (Katz, 1990, op. cit. New, 2008, p.222).

No que concerne às produções das crianças, a estagiária concede especial importância ao desenho, o qual assume um papel fulcral no desenvolvimento das mesmas, na medida em que “(...) pode ajudar a criança (...) a recordar” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.332). Tendo em conta a ideia apresentada, é pertinente referir que se afirma essencial a sua exposição, na medida em que, tal como referem Katz e Chard (1996), “as crianças também aprendem e são estimuladas pelos trabalhos dos outros porque estes são expostos” (op. cit. Maia, 2008, p.41). Assim, importa frisar a ideia defendida por Malaguzzi (1994), o qual afirma que as “paredes falam, documentam” (op. cit. Lino, 2007, p.106).

Para além dos aspetos referidos anteriormente, o desenho revela-se, ainda, uma estratégia facilitadora da expressão da voz das crianças e da aprendizagem, permitindo à criança “revisitar as suas experiências, dialogar e partilhar ideias em torno dessas experiências, tomar consciência dos seus percursos de aprendizagem e diferenciá-los dos percursos dos outros, desenvolver a sua auto-estima e a sua autodeterminação” (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2008, p.139). Por último, é de salientar que a referida perspetiva pedagógica, uma vez enquadrada na perspetiva construtivista, segue as ideias de Piaget, o qual defende que “a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e que o objetivo do ensino é providenciar condições de aprendizagem” (Malaguzzi, 1993, op. cit. Maia, 2008, p.40).

Em MEM - Movimento da Escola Moderna, a estagiária identifica-se, particularmente, com a visão da escola como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007, p.127). Na referida abordagem, os educadores assumem-se como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica”, mantendo e estimulando a “autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (Niza, 2007, p.139). Tendo em conta o desejo de contribuir para um clima de cooperação em contexto educativo, a abordagem MEM enquadra, tal como a perspetiva de Reggio Emilia, a metodologia de trabalho de projeto, a qual, por sua vez, é utilizada de forma preferencial e se caracteriza “por uma cadeia de actividades”, tratando-se,

ainda, de uma “acção planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos” (Niza, 2007, p.133).

A metodologia de trabalho de projeto assume como ponto de partida as predisposições das crianças, pelo que “para que a situação se torne educativa deve despertar a curiosidade e o interesse (...), incitando a uma actividade de procura” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.56). Segundo Katz (1995), “um projeto é uma investigação aprofundada de um tópico sobre o qual se quer aprender mais” (op. cit. Maia, 2007, p.48). Neste sentido, Vasconcelos (2012) propõe quatro fases para o desenvolvimento de um projeto, o qual parte, então, da definição do problema, seguindo-se a planificação e desenvolvimento do trabalho, a partir da qual se dará início à execução do mesmo e, por fim, será realizada a sua divulgação e avaliação. A definição do problema surge de várias situações do quotidiano, partindo, primordialmente, “das próprias crianças para o mundo exterior, ou seja, do seu mundo mais imediato até fenómenos mais remotos” (Katz & Chard, 1997, p.139). Aquando da planificação e desenvolvimento do trabalho, “as crianças começam a tomar consciência da orientação que pretendem tomar”, respondendo a questões como “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer (...), quem faz o quê” (Pascal & Bertram, 2009, p.142). Segue-se a fase de execução, na qual se salienta a importância da investigação “enquanto forma privilegiada de produção de conhecimento” (Azevedo, 2009, p.71), tendo por base o “processo de pesquisa através de experiências directas” (Pascal & Bertram, 2009, p.142). A última fase de concretização de um projeto diz respeito à avaliação e divulgação do mesmo. Com vista a avaliar o trabalho desenvolvido, são colocadas questões relativas à qualidade das tarefas realizadas, às interações entre todos e ao conhecimento adquirido. A avaliação pode, ainda, ser um “local onde surgem ideias para um novo projeto (Sloane, 2004, op. cit. Maia, 2008, p.51). Por último, a divulgação pressupõe a realização de uma “síntese da informação adquirida para a tornar apresentável aos outros” (Pascal & Bertram, 2009, p.143). Segundo Silva (1998), o educador tem “um papel determinante na decisão de desencadear o projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas” (op. cit. Maia, 2007, p.47), devendo estar “atento às necessidades dos vários grupos e indivíduos” (Pascal & Bertram, 2009, p.145) ao longo de todo o processo.

Para além da influência dos modelos curriculares explorados no processo de desenvolvimento de competências profissionais da estagiária, é, ainda, de salientar a importância das OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), as quais se destinam à organização da componente educativa, revelando-se um “instrumento útil para os educadores refletirem sobre a prática e encontrarem respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham” (p.13). Assim, o currículo para a educação pré-escolar assume-se como o

principal operacionalizador das OCEPE (1997) e integra três áreas de conteúdo articuladas entre si e organizadas para guiarem a intervenção do educador: a área de formação pessoal e social, de expressão e comunicação e, por fim, de conhecimento do mundo.

1.3. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

No que concerne ao desenvolvimento profissional do educador de infância, a estagiária concede especial importância ao processo de investigação-ação enquanto estratégia formativa. A investigação-ação envolve dois conceitos, a investigação e a ação. Neste sentido, a ação desenvolvida pelo educador assume-se como a componente central deste processo, pelo que a investigação se encontra “ao serviço da acção”, na medida em que se justifica pela existência da mesma e pela necessidade de “melhor a compreender e de a melhorar” (Oliveira, 1997, p.97).

Seguindo esta linha de pensamento, a estagiária ressalva a importância da intervenção profissional do educador segundo um conjunto de etapas, organizadas com base na metodologia investigação-ação, as quais, por sua vez, definem a sua intencionalidade educativa: observar, planear, agir e avaliar (ME, 1997). Para além das referidas fases, a estagiária concede igual importância ao processo de reflexão, o qual, por sua vez, é transversal a todo o processo formativo. Neste sentido, as referidas fases desencadeiam-se continuamente, visando a produção de conhecimento sobre a realidade.

A observação, enquanto processo contínuo, desempenha um papel fundamental, no sentido em que “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29). Seguindo esta linha de pensamento, a estagiária defende que para o educador “poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p.26). Com base nas referidas ações, o educador será, então, capaz de intervir e avaliar de forma contextualizada consoante as exigências do sistema educativo, desempenhando o papel de investigador, sendo capaz de “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p.27). Tendo em conta as ideias apresentadas, é pertinente afirmar que “não há acção educativa mais adequada do que aquela que tenha a observação de cada criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.59), pois a observação assume-se como a “(...) base

do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p.25).

A planificação assume-se como um processo dinâmico que orienta a ação futura com vista a criar intencionalidade educativa. Assim, permite “prever o modo como vai decorrer a acção que vamos implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado” (Diogo, 2010, p.64). Segundo Vasconcelos (2004), “(...) logo que um contexto tenha estabelecido aquilo que uma criança já sabe e consegue fazer, os educadores podem aperfeiçoar o planeamento, de modo a ir ao encontro das necessidades e interesses” (p.26) das crianças pelas quais são responsáveis. Assim, a planificação é também um “instrumento político que incide sobre a realidade: permite optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (Diogo, 2010, p.64).

A avaliação, enquanto portadora de um carácter de monitorização do processo de ensino e aprendizagem, deve adotar uma dimensão formativa, tendo como ponto de partida a avaliação das necessidades das crianças, com vista a promover a consciencialização das mesmas no que concerne ao desenvolvimento, nomeadamente, no que diz respeito às dificuldades que ainda persistem, assim como, das estratégias, enquanto modos de atuação, que poderão ser adotadas com vista a ultrapassá-las. Assim, a avaliação é, como já foi referido, formativa, na medida em que “reinveste positivamente os dados obtidos através da avaliação contínua” (Leite, 1993, op. cit. Diogo, 2010, p.98), tendo como principal preocupação a “regulação do processo de ensino-aprendizagem” (Diogo, 2010, p.107). Segundo a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação é preconizada como elemento “(...) integrante e regulador da prática educativa” que, por sua vez, “implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p.1). Segundo Santos (2002), a regulação diz respeito a “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui para progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (op. cit. Diogo, 2010, p.107). Seguindo esta linha de ideias, a estagiária considera pertinente citar James McKernan (1998), o qual defende que “a avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada” (op. cit. Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Tendo em conta a importância concedida pela estagiária ao processo avaliativo em contexto educativo, é dado relevo ao Manual DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias (2009), enquanto referencial de avaliação e instrumento de pedagogia responsiva, o qual permite refletir, reformular e transformar a prática profissional. Neste sentido, o mesmo contempla instrumentos de observação no que concerne ao empenhamento do adulto e envolvimento da criança, os quais, por sua vez, visam recolher informação com vista a promover a reflexão sobre a qualidade da ação do educador.

A reflexão assume-se como uma “forma especializada de pensar” (Alarcão, 1996, p.175) e como uma prática que proporciona aos educadores “oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.9). Assim sendo, e segundo Alarcão (1996), “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p.175). John Dewey (1938) atribui, ainda, importância ao pensamento reflexivo, o qual “tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados” (op. cit. Oliveira & Serrazina, 2002, p.3). Segundo Schön (1992), são distinguidas três dimensões da reflexão: a reflexão na ação, a qual ocorre durante a prática, a reflexão sobre a ação que, por sua vez, ocorre após a prática através da revisão de acontecimentos e, por último, a reflexão sobre a reflexão na ação, a qual “ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (op. cit. Oliveira & Serrazina, 2002, p.3), assumindo, esta última, um carácter proativo. Tendo em conta a importância atribuída pela estagiária às referidas tipologias do processo de reflexão, é citado Day (1999), o qual afirma que “a profissionalidade implica a presença dos diferentes tipos de reflexão” (op. cit. Oliveira & Serrazina, 2002, p.4).

Segundo Azevedo (2009), a prática sem reflexão “(...) não proporciona conhecimento nem qualidade profissional (...)” (p.55). Neste sentido, é concedida especial atenção pela estagiária à realização de narrativas reflexivas individuais, as quais não só são “um modo de pensamento como também um veículo de produção de significação” (Azevedo, 2009, p.56). Tendo em conta a essencialidade da prática reflexiva, é pertinente afirmar que a mesma “conduz ao desenvolvimento da competência profissional” (Alarcão, 1996, p.179), a qual, por sua vez, contempla a competência científica, intimamente relacionada com o saber, a competência pedagógica, relativa ao saber-fazer e, por último, a competência pessoal, a qual recai sobre o saber ser e estar (Tavares, 1997).

No que diz respeito à prática profissional, esta “(...) deve constituir uma base de aprofundamento da formação (...) no sentido do desenvolvimento das competências necessárias ao exercício dos diferentes aspectos que integram a função docente” (Vasconcelos, 2009, p.25). A formação afirma-se, então, como “uma grande construção, em que o conhecimento é imprescindível”, na medida em que não é possível “pensar em qualquer tipo de formação, sem passar pela aquisição e produção de conhecimento” (Tavares, 1997, p.70). Neste sentido, a estagiária concede especial atenção à importância da regulação da sua prática pela orientadora cooperante, a qual tem como principal função “abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e

aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem” (Alarcão, 1996, p.19). A estagiária concede, igualmente, importância ao trabalho de apoio e de partilha desenvolvido pela supervisora institucional, a qual, na sua prática, contempla a ideia de “(...) interajuda, de monitorização, de encorajamento para que cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara” (Alarcão, 2000, p.90).

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO

No presente capítulo, a estagiária propõe-se a realizar uma caracterização geral das instituições de estágio nas quais desenvolveu a sua prática, encontrando-se, então, estruturado em dois subcapítulos, relativos ao contexto de creche e de educação pré-escolar, respetivamente.

Segundo Brofenbrenner (1979), o contexto é “visto como uma sucessão de esferas interpenetradas de influência que exercem a sua acção combinada e conjunta sobre o desenvolvimento” (Palacios, 2004, p.35), pelo que se afirma essencial que o educador construa o seu conhecimento sobre os diversos contextos nos quais a criança se desenvolve, permitindo-lhe, assim, reforçar a intencionalidade da sua ação educativa.

2.1. INFANTÁRIO MONFORTINHOS DE REAL

O Infantário Monfortinhos de Real é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo em funcionamento desde 1 de setembro de 2005 que integra as valências de creche e educação pré-escolar. Situa-se na freguesia de Vermoim, a qual é parte integrante do concelho da Maia, distrito do Porto. A referida freguesia afirma-se como um território de grandes zonas habitacionais destinadas à classe social média-alta e reúne como principais atividades económicas a terciária e industrial. De todas as características que a freguesia de Vermoim apresenta, a estagiária valoriza a riqueza cultural e lúdica que o espaço envolvente oferece. Neste sentido, é de salientar a existência de algumas infraestruturas às quais o Infantário recorre com frequência, visando concretizar o delineado no plano anual de atividades. São exemplo a Casa do Povo de Vermoim, o Pavilhão Municipal, o Complexo Municipal de Ginástica, entre outros (PE, 2012). Para além das referidas infraestruturas, é ainda de salientar a existência de outras que, apesar de se situarem noutras freguesias do concelho da Maia, complementam e dão consistência ao plano de atividades da instituição: o Parque Zoológico da Maia, Conservatório de Música da Maia, Biblioteca Municipal, Quinta da Gruta, entre outras (PE, 2012). Situado numa zona privilegiadamente rural, o Infantário Monfortinhos de Real, confere enorme valor aos recursos naturais, pelo que tem vindo a desenvolver, em parceria com a *Lipor* e outros agentes da comunidade, um projeto no âmbito da educação ambiental. Para além do já referido, e com vista

a educar para a cidadania, tem vindo a ser, igualmente, desenvolvido um projeto no âmbito da educação para os valores.

No que diz respeito à orientação e regulação da prática educativa na referida instituição, são elaborados alguns documentos que, pelo seu conteúdo, visam apoiar os vários intervenientes ao longo de todo o processo educativo.

O regulamento interno (RI) do Infantário Monfortinhos de Real tem como principal objetivo “informar toda a comunidade educativa dos seus direitos e deveres, de forma a simplificar, melhorar e consolidar relações entre os diferentes intervenientes do processo educativo” (RI, 2012, p.5).

O projeto educativo (PE) foi construído em 2012 e contempla a dinâmica da instituição.

Relativamente à estrutura organizacional dos recursos humanos, o Infantário Monfortinhos de Real conta com a existência de uma diretora que orienta todo o processo educativo, uma equipa de pessoal docente constituída por sete educadoras, uma equipa de pessoal não docente que integra sete assistentes técnicas e duas funcionárias e, por último, uma equipa de técnicos especializados, os quais colaboram com a instituição nas áreas de saúde, psicologia e educação. No que concerne à equipa educativa, é ressaltada, pela estagiária, a importância atribuída à conservação da individualidade de cada educadora que, por sua vez, orienta a sua prática segundo o(s) modelo(s) e perspetiva(s) com as quais se identifica, nomeadamente, a abordagem HighScope e o MEM, o qual utiliza, preferencialmente, a metodologia de trabalho de projeto. Com vista a apoiar o trabalho desenvolvido pela equipa educativa, o PE define, ainda, objetivos gerais que orientam as suas práticas, dos quais a estagiária destaca o fomento da participação da família no processo educativo dos filhos, a promoção do contacto e partilha de informação com os diferentes recursos do meio envolvente, a promoção do desenvolvimento global das crianças, respeitando as suas características individuais e promovendo situações significativas de aprendizagem e o fomento do desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas suas experiências, promovendo uma educação para os valores e cidadania (PE, 2012).

No que concerne à planificação e reflexão por parte da equipa docente da instituição, estes processos integram momentos de reunião, realizados periodicamente, contando com a participação de todas as educadoras. Com vista a particularizar cada realidade, são realizadas reuniões ao nível da equipa educativa de sala, nas quais é desenvolvida uma prática reflexiva sobre os interesses, necessidades e aprendizagens evidenciadas pelas crianças, ao mesmo tempo que ocorrem conversas informais relativas ao desempenho profissional a vários níveis, das quais derivam informações essenciais aperfeiçoamento de práticas futuras.

Relativamente à caracterização socioeconómica das famílias, esta é realizada tendo por base a análise de gráficos relativos à faixa etária dos pais das crianças, a qual se situa entre os 31 e os 40 anos, às habilitações académicas dos pais, maioritariamente ao nível da formação superior, e ao agregado familiar, constituído, na sua maioria, por três pessoas.

O projeto curricular (PC) da sala dos dois anos A engloba objetivos organizados por áreas e domínios de conteúdo (ME, 1997) e estratégias a desenvolver ao longo do ano letivo, integrando, ainda, informação relativa à organização do espaço e materiais, do tempo e caracterização geral do grupo. A sala de atividades é segura e encontra-se em bom estado de conservação, existindo uma delimitação clara do espaço através da sua estruturação em cinco áreas de interesse, nomeadamente, a área de acolhimento, da casinha, das construções, da expressão plástica e da biblioteca, as quais integram, na sua globalidade, materiais adequados à faixa etária em questão e que cumprem todas as regras de segurança. Existem materiais suficientes em cada área, permitindo, assim, que várias crianças desenvolvam atividades em simultâneo, encontrando-se estes agrupados de forma perceptível e acessível a todas as crianças, facilitando o seu uso independente.

No que concerne ao quotidiano das crianças, este organiza-se sob a forma de horários e rotinas, incorporando vários momentos como a chegada e a partida, as rotinas de cuidados (comer, dormir e cuidados corporais), o tempo de escolha livre, o tempo de exterior e, por último, o tempo de grupo. A gestão do tempo na sala de atividades dos dois anos A é concebida de acordo com as necessidades e interesses das crianças, cumprindo princípios de regularidade e flexibilidade. Neste sentido, a estagiária ressalva que as rotinas de cuidados se afirmam como eixos globalizadores em torno dos quais se organiza toda a ação educativa.

O grupo da sala dos dois anos A é constituído por doze crianças, das quais onze são do sexo masculino, existindo apenas uma do sexo feminino. Tendo por base as informações já disponibilizadas anteriormente, é possível contextualizar as crianças do referido grupo num nível socioeconómico médio-alto, o qual proporciona condições facilitadoras de um desenvolvimento equilibrado das mesmas.

No geral, as crianças do grupo da sala dos dois anos A revelam competências ao nível da interação adulto-criança e com os pares, ainda que seja frequente a ocorrência de conflitos derivados, primordialmente, da recusa na partilha de objetos. As crianças revelam competências ao nível da compreensão e expressão da linguagem, evidenciando, ainda, interesse em aprender. Ao nível das competências físicas e motoras, as crianças já revelam alguma destreza no que concerne à capacidade motora grossa e fina, revelando, ainda, interesse por atividades no âmbito da expressão motora, plástica e musical.

2.2. JARDIM DE INFÂNCIA AURÉLIA DE SOUSA

O Jardim de Infância Aurélia de Sousa é um estabelecimento de ensino público em funcionamento desde 1976 e é parte integrante do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. Situa-se na freguesia de Bonfim, a qual se afirma como uma das mais centrais da cidade do Porto. De todos os aspetos relevantes que a freguesia de Bonfim apresenta, a estagiária valoriza a boa acessibilidade ao nível dos transportes e a riqueza do meio envolvente, caracterizado como um centro histórico, o qual, por sua vez, oferece inúmeras iniciativas culturais e de lazer. Neste sentido, a instituição de atendimento educativo estabelece parcerias com outras instituições e organizações. São exemplo a Câmara Municipal do Porto, a Junta de Freguesia do Bonfim, Polícia de Segurança Pública (PSP) - Escola Segura, Biblioteca Municipal Almeida Garrett, Ciência Viva VI, entre outras. Para além das referidas infraestruturas, é, ainda, de salientar a existência de outras que, pela sua localização, poderão ser visitadas com vista a aprimorar e enriquecer projetos e atividades, como é exemplo a Casa da Música, o Instituto da Mobilidade e Transportes Terrestres (IMTT) e o Planetário.

Com vista a orientar e regular a prática educativa na referida instituição, são elaborados alguns documentos que contemplam informações relevantes ao apoio dos vários intervenientes em todo o processo educativo.

O regulamento interno (RI) contempla como principal objetivo definir, de forma clara, as regras de conduta e os vários direitos e deveres de toda a comunidade escolar, dos quais a estagiária destaca o direito do docente em ser respeitado na sua pessoa, ideias e bens; em ter um bom clima de trabalho, propício à sua realização profissional; em intervir na definição de objetivos específicos de ensino e aprendizagem e na definição das melhores estratégias e tomar iniciativas pedagógicas devidamente fundamentadas (RI, 2009/2013).

Através da consulta do projeto educativo (PE), a estagiária teve acesso a informações relativas às orientações da intervenção da equipa educativa, a qual, por sua vez, visa promover a educação integral da criança através dos princípios aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer (PE, 2010/2013).

O corpo docente é constituído por quatro educadoras, das quais uma desempenha a função de coordenadora institucional, duas assistentes técnicas e, por último, oito assistentes operacionais. Ao nível da equipa educativa de sala, esta é constituída por uma educadora e uma assistente operacional. Para além das reuniões realizadas, periodicamente, com toda a equipa docente da instituição, são realizadas outras ao nível da equipa educativa de sala, as quais contam com a

participação da educadora e das estagiárias e comportam o mesmo propósito que as reuniões realizadas em contexto de creche.

O grupo é constituído por dezasseis crianças, onze das quais são do sexo masculino e cinco são do sexo feminino. É, ainda, pertinente fazer referência à existência de duas crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), as quais são apoiadas por uma educadora com formação na área. Das referidas crianças, uma ainda se encontra em processo de referenciação.

A sala de atividades encontra-se organizada em seis áreas de interesse, nomeadamente, a área de reunião, da casinha, das construções, da expressão plástica, da biblioteca e das ciências, as quais integram, na sua globalidade, materiais adequados à faixa etária em questão e que cumprem todas as regras de segurança. Os referidos materiais visam proporcionar às crianças diversas oportunidades de exploração no âmbito dos vários domínios e áreas de conteúdo.

O quotidiano das crianças organiza-se sob a forma de rotina diária, incorporando vários acontecimentos como o tempo de grupo, o tempo de trabalho, tempo de recreio e tempo de transição, não descurando os momentos dedicados à higiene e alimentação. A rotina respeita princípios de regularidade e flexibilidade, conferindo, às crianças, um “sentimento de confiança, de continuidade e de controlo” (PC, 2012/2013, p.11), prevendo-se, ainda, a concretização de atividades específicas em função dos diferentes dias da semana, como é exemplo a hora do conto e atividades no âmbito da expressão motora e dramática.

Relativamente à caracterização socioeconómica, esta é realizada tendo por base informações relativas às habilitações dos pais, os quais são, na sua maioria, médio/elevadas, às suas profissões, integradas num contexto qualificado e de quadro superior, à situação profissional, trabalhando, na sua maioria, por conta de outrem e, por último, ao estado civil dos pais, os quais vivem, maioritariamente, em união de facto ou são solteiros.

No geral, o grupo apresenta dificuldades ao nível da capacidade de auto-regulação, observável através incumprimento das regras de convivência da sala de atividades, da dificuldade de concentração e atenção e da frequente existência de conflitos interpessoais, derivados, principalmente, da recusa na partilha dos objetos e da resistência ao cumprimento das regras de sala pronunciadas pelos adultos presentes na mesma. No geral, grupo revela um elevado interesse por atividades no domínio da expressão musical que envolvam a utilização de instrumentos musicais diversificados e promovam a audição ativa. Para além das referidas atividades, o grupo, revela, igualmente, interesse por atividades no domínio da expressão motora, evidenciando, a este nível, um positivo desenvolvimento da motricidade fina e grossa, revelando destreza na execução dos movimentos básicos no âmbito dos diferentes blocos temáticos.

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

No presente capítulo, a estagiária realiza uma descrição e análise das atividades desenvolvidas ao longo da sua prática pedagógica em contexto de creche e de educação pré-escolar tendo por base as fases da metodologia investigação-ação, a observação, a planificação, a ação e a reflexão, articulando com referenciais teóricos e legais já abordados no capítulo I do presente relatório.

Relativamente ao domínio da observação, a estagiária conservou, ao longo de todo o período de prática pedagógica, a sua importância enquanto “(...) base do planeamento e da avaliação” (ME, 1997, p.25). Neste sentido, a observação revelou-se um processo essencial no traçar do plano de ação da estagiária, na medida em que permitiu recolher informações relativas aos grupos em geral e a cada criança, enquanto ser individual, com necessidades, interesses e características próprias, “(...) com vista a uma planificação de atividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (DL n.º241/2001, artigo n.º1, cap.II).

Ao observar, a estagiária desenvolveu, igualmente, competências ao nível da articulação entre necessidades, interesses, estratégias e atividades propostas pelo adulto, planificando de forma cada vez mais intencional do ponto de vista pedagógico.

Tendo em conta a heterogeneidade dos grupos de crianças com os quais teve a oportunidade de interagir ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada, a estagiária sentiu necessidade de mobilizar esforços no sentido de planear atividades que fossem suscetíveis de contribuir, de alguma forma, para o desenvolvimento de cada criança em particular, na medida em que a mesma atividade pode ser significativa para uma criança e não ser para outra. A experiência em contexto de creche contribuiu para o desenvolvimento da necessidade, por parte da estagiária, de contemplar as necessidades das crianças de forma mais individualizada, nomeadamente, através do planeamento e desenvolvimento de atividades de cariz individual e de competências ao nível da diferenciação pedagógica, a qual requer que se parta do que a criança “sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997, p.25). O referido aspeto teve repercussões aquando da sua prática em contexto de educação pré-escolar, na medida em que, ao recolher informações relativas ao grupo e a cada criança em particular, a estagiária desenvolveu o seu plano de ação tendo por base as características particulares das

crianças, adequando estratégias às necessidades, interesses e capacidades de cada criança e realizando uma gestão do grupo adequada às intenções pedagógicas que cada atividade comportava, diversificando entre o trabalho em grande grupo, pequeno grupo e individual. Neste sentido, tanto em contexto de creche como de educação pré-escolar, atividades como a exploração de histórias através da leitura ou da dramatização, de canções, a partilha de novidades ou a divulgação de informação recolhida pelas crianças, foram realizadas em grande grupo, com vista a criar as mesmas oportunidades de aprendizagem para todas as crianças.

O desenvolvimento de atividades em grande grupo revelou-se essencial ao desenvolvimento da noção, por parte das crianças, de partilha e empatia pelo outro, na medida em que esta experiência “ajuda a construir o sentido de «nós» e «nosso»” (Hohmann & Weikart, 2011, p.406) e, ainda, da capacidade de esperar pela vez. Assim, é pertinente afirmar que o tempo em grande grupo é “determinado pela iniciativa conjunta das crianças e dos adultos, em torno da música, do movimento, de histórias, de dramatizações, de debates, de projetos (Oliveira-Formosinho, 2006, p.71). No que concerne ao planeamento e desenvolvimento de atividades em pequeno grupo, esta foi uma tipologia organizativa de grande relevo para a estagiária em ambos os contextos, na medida em que “proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” (Hohmann & Weikart, 2009, p.371), fomentando, igualmente, a interação e cooperação entre as crianças, aspetos essenciais ao seu desenvolvimento social.

Tendo em conta o seu fraco dinamismo, em contexto de creche, no que concerne à organização do grupo, a estagiária, ao longo da sua ação em contexto de pré-escolar, planificou e desenvolveu diversas atividades que visaram proporcionar experiências de trabalho em diversos formatos de organização do grupo.

Relativamente ao domínio da planificação, esta foi perspetivada, pela estagiária, com base na realidade da criança como centro de todo processo educativo. Inicialmente, o processo de planificação revelou-se um desafio, na medida em que o conhecimento dos grupos ainda se revelava escasso e o olhar da estagiária pouco informado, comprometendo, assim, a identificação de necessidades e interesses com rigor. Após algumas semanas de interação em contexto, a estagiária sentiu-se capaz de, em vários momentos da rotina de ambos os grupos, identificar e recolher informação relevante para o planeamento de atividades suscetíveis de contribuir para aprendizagens significativas por parte das crianças (cf. Anexo B1 e B2).

Para além dos referidos aspetos, existiu, em todos os momentos de planificação, a preocupação de não só adequar as atividades propostas aos interesses e necessidades das crianças, como também de dar continuidade a atividades já iniciadas, com vista a planificar de

forma coerente, contextualizada e sequenciada, promovendo, assim, o desenvolvimento de atividades integradas e integradoras. Com o objetivo de apoiar o processo de planificação, foram realizadas reuniões com a orientadora cooperante de cada contexto educativo, nas quais foram partilhadas informações relativas aos grupos e a cada criança em particular, no que concerne ao seu desenvolvimento e ao contexto familiar da mesma, a atitudes adotadas pela estagiária e alterações a vigorar com vista a melhorar o seu desempenho profissional. A recolha de informação relativa ao contexto familiar das crianças em contexto de creche foi realizada através da formulação de inquéritos que, posteriormente, terão sido preenchidos pelos pais das crianças e em contexto de educação pré-escolar, a estagiária teve acesso a informações relevantes através de, primordialmente, conversas informais com a orientadora cooperante.

Tendo em conta que a estagiária avaliou, semanalmente, as aprendizagens das crianças e a adequabilidade das atividades propostas e das suas estratégias, importa, ainda, fazer referência ao processo de avaliação.

A avaliação, enquanto “elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da (...) própria formação” (DL n.º240/2001, cap.III, ponto 2: alínea j), constitui, para a estagiária, um processo essencial e transversal a toda a sua ação, na medida em que concedeu a oportunidade de esta avaliar, numa perspetiva formativa, “a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do[s] grupo[s]” (DL n.º241/2001, artigo n.º1, cap.II). Com vista a tornar cada vez mais rigoroso o processo de avaliação do seu desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, a estagiária utilizou, em algumas das suas observações, um referencial de avaliação e, conseqüentemente, de pedagogia responsiva (Pascal & Bertram, 2009), o Manual DQP - Desenvolvendo Qualidade em Parcerias, o qual encerra em si escalas avaliativas do empenhamento do adulto, as quais a estagiária analisará mais detalhadamente ainda no presente capítulo, e envolvimento da criança, concedendo à estagiária um apoio à observação pormenorizada das crianças em contexto como base da avaliação formativa das mesmas. Aquando do desenvolvimento das mais diversas atividades, a estagiária começou, progressivamente, a ter em conta indicadores como a concentração, a energia, a complexidade e a criatividade, a expressão facial e a persistência, os quais concederam importantes informações relativas ao envolvimento das crianças numa determinada tarefa, permitindo à estagiária adequar a gestão do tempo de duração da mesma e estratégias utilizadas.

A estagiária apoiou, ainda, a sua prática em dois referentes de avaliação, com vista a reunir as evidências relativas às aprendizagens das crianças. Neste sentido, em contexto de creche, a estagiária desenvolveu um olhar intencional com base na interpretação das ações das crianças

com base nas experiências-chave (HighScope, 2011), enquanto “conjunto de linhas orientadoras (...) que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2011, p.36). A utilização das experiências-chave por parte da estagiária contribuiu para a compreensão do jogo das crianças em diversos momentos da rotina, apoiando-a no reconhecimento de capacidades das mesmas que, por sua vez, contribuiu para a focalização das observações realizadas pela estagiária. Um exemplo prático será a observação da motivação das crianças em produzir sons a partir da utilização de diversos materiais do quotidiano. Nos referidos momentos, as crianças envolveram-se em várias experiências-chave, como é exemplo a expressão de iniciativa, fazer coisas por si próprio, o movimentar de objetos e a exploração de sons. A descrita interpretação serviu de mote ao planeamento de atividades no âmbito da expressão musical. Neste sentido, é pertinente afirmar que a interpretação do jogo desenvolvido por algumas crianças do grupo revelou-se um apoio ao planeamento da ação educativa da estagiária, permitindo-lhe tomar decisões adequadas à realidade do contexto.

Em contexto de educação pré-escolar, a estagiária apoiou a sua prática nas OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) enquanto “instrumento útil para os educadores refletirem sobre a prática e encontrarem respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham” (ME, 1997, p.13) através da disponibilização de orientações para a intervenção educativa. Neste sentido, a estagiária procurou guiar a sua prática educativa em contexto de educação pré-escolar baseando-se nas áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE (1997), as quais se “designam como formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (ME, 1997, p.47) permitindo, ainda, organizar evidências recolhidas através do processo de observação. Assim, a estagiária defende que a avaliação “assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011).

No domínio da ação, a estagiária realizará uma análise da sua intervenção educativa com base nas dimensões da organização do espaço e materiais, da organização do tempo e, por último, da interação adulto-criança, enaltecendo a importância dos processos de observação, planificação e avaliação desenvolvidos pela estagiária.

No que concerne à dimensão da organização do espaço e materiais, a estagiária, ao longo da sua prática, tomou consciência da importância de uma boa organização do espaço com vista a proporcionar o bem estar e segurança das crianças, requisitos essenciais à exploração ativa por parte das mesmas e, conseqüentemente, à planificação do desenvolvimento do processo de

ensino e aprendizagem. As salas de atividades de ambos os contextos educativos encontravam-se divididas por áreas de interesse, as quais, por sua vez, providenciam oportunidades de exploração e aprendizagem diferenciadas, apoiadas pela existência de materiais diversificados e acessíveis a todas as crianças. Tendo em conta as ideias apresentadas, é enaltecida, pela estagiária, a importância atribuída à organização de um ambiente estimulante e rico em materiais e equipamentos, que proporcione às crianças uma diversidade de experiências.

Em contexto de creche, o espaço da sala de atividades encontrava-se estruturado em cinco áreas de interesse distintas, nomeadamente, a área de acolhimento, da biblioteca, da casinha, das construções e da expressão plástica. Ao longo de toda a prática no referido contexto, a estagiária recolheu informações relativas aos interesses e necessidades das crianças através do processo de observação, primordialmente, aquando do tempo de jogo espontâneo, no qual foi concedida às crianças a oportunidade de cumprirem as suas intenções através da tomada de decisão em relação às atividades que pretendiam desenvolver e aos objetos sobre os quais desejavam agir.

A estagiária, em parceria com o seu par pedagógico, concebeu e construiu diversos materiais com vista a responder a interesses e necessidades evidenciadas, pelo grupo em geral e por algumas crianças em particular, em diversos momentos da rotina diária. A criação do dominó dos animais da quinta surgiu da confluência dos interesses das crianças em desenvolver brincadeiras na área das construções e em explorar os vários animais existentes na quinta, nomeadamente, ao nível das suas características físicas e regime alimentar. Tendo presente que o tema da sala era referente aos animais, é possível afirmar que a criação do referido recurso permitiu, então, proporcionar “às crianças experiências educativas integradas” (DL n.º241/2001, artigo n.º1, cap.II). Para a construção das peças do dominó foi utilizada madeira de pinho e cada uma delas comportava duas imagens reais de alguns dos animais da quinta (cf. Anexo B4: 1). Com vista a salvaguardar a segurança das crianças, as peças foram revestidas com plástico, na medida em que estas não apresentavam níveis de segurança propícios ao seu total manuseamento por parte das crianças. Perante esta situação, a estagiária salienta a importância por ela atribuída à exploração, por parte das crianças, das propriedades dos materiais utilizados nas mais diversas atividades, ressaltando, contudo, a importância da sua segurança, evitando materiais que poderão constituir perigo para as mesmas.

Inicialmente, a díade propôs a exploração do dominó atendendo às regras de utilização do mesmo enquanto jogo tradicional. Contudo, após este momento, e tendo em conta algumas das observações realizadas, a díade optou por promover um momento de exploração livre do recurso (cf. Anexo B4: 2, 3). Ao manusear o material, as crianças utilizaram-no de diversas formas, nomeadamente, como fonte sonora, ao utilizar duas ou mais peças com vista a produzir sons, e

empilhando as várias peças. Ao observar a ação das crianças sobre o jogo, surgiu a ideia de criar, com a colaboração das crianças, os blocos, os quais foram construídos a partir de caixas de cartão vedadas com fita cola e decorados pelas crianças com tintas (cf. Anexo B4: 4). Neste sentido, o referido recurso foi construído através do aproveitamento de material de desperdício, nomeadamente, caixas de cartão, as quais foram recolhidas com a colaboração dos pais e comunidade. O referido recurso passou a integrar a área das construções e as crianças apropriaram-se do mesmo aquando do tempo de escolha livre. Contudo, após alguma utilização do mesmo por parte das crianças no desenrolar das suas brincadeiras, o material começou a apresentar mau estado de conservação, o que levou a estagiária a repensar a sua composição e a planear estratégias de forma a conceber o mesmo material com uma durabilidade significativa. Desta forma, numa próxima experimentação da construção do referido recurso, a estagiária optaria por preencher as caixas com papel ou esferovite, com vista a conservar o formato das caixas de cartão, permitindo às crianças desenvolver diversas brincadeiras com as mesmas, como por exemplo, empilhar.

Visando dar continuidade às atividades desenvolvidas, a d'ade planeou e promoveu o desenvolvimento de uma atividade de exploração das principais características dos animais da quinta com recurso a imagens reais e materiais naturais. Na referida atividade, tendo em consideração a importância da exploração sensório-motora por parte das crianças, foi proporcionada a oportunidade das mesmas explorarem os vários alimentos através dos seus sentidos, fazendo, ainda, corresponder os animais das imagens apresentadas ao seu regime alimentar, com base nos vários alimentos apresentados e explorados sensorialmente.

Com vista a promover o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação, a d'ade criou o quadro das regras de sala, o qual integrou a área de acolhimento, sendo explorado diariamente aquando da canção dos bons dias, cuja letra integrava as várias regras representadas no referido quadro, sendo estas lembradas e proferidas pelas crianças. No referido recurso constavam imagens reais, as quais tornavam visíveis ações que as crianças não deveriam reproduzir em contexto de sala de atividades, acompanhadas de pequenos descritivos que visavam proporcionar às crianças oportunidades de contacto visual com o código escrito (cf. Anexo B4: 5-7).

Ainda na área de acolhimento, foi concebido e integrado o quadro das presenças, complexificando o registo das presenças por parte das crianças (cf. Anexo B4: 8, 9). O referido recurso veio substituir o barco das presenças já existente, no qual as crianças colocavam a sua fotografia aleatoriamente no espaço disponibilizado para o efeito. O quadro das presenças, introduzido pela d'ade foi estruturado sob a forma de uma tabela de dupla entrada, cuja linha superior comportava em si os dias da semana diferenciados por cores e a coluna da esquerda as

fotografias das crianças organizadas por ordem alfabética. Com vista a marcar a sua presença na instituição, as crianças realizavam o cruzamento da linha da sua fotografia e a coluna do dia da semana no qual se encontravam, sinalizando-a com uma marca da cor correspondente ao dia, estimulando as crianças a realizar uma correspondência entre elementos de dois conjuntos (cf. Anexo B4: 10, 11). Inicialmente, as crianças sentiram alguma dificuldade em realizar a tarefa. Contudo, ao fim de alguma experimentação do recurso, as crianças revelaram-se capazes de identificar o dia da semana, ainda que com base na cor correspondente ao mesmo.

O referido recurso contribuiu, ainda, para o envolvimento das crianças em atividades no domínio da matemática, nomeadamente, através da contagem das crianças que, em determinado dia, estavam ou não presentes na instituição, desenvolvendo, assim, o conceito de cardinalidade e envolvendo-se na experiência-chave relativa à noção precoce da quantidade e de número. Para além dos vários contributos apresentados anteriormente, o referido recurso permitiu estimular, ainda, a apreensão, por parte das crianças, de noções temporais, como é exemplo, o número de dias que constituem uma semana e a sua sequência, desenvolvendo, igualmente, o conceito de ordinalidade.

Sendo visível o gosto das crianças por atividades no âmbito da expressão musical, a díade propôs a construção de um cancionero, no qual integrariam as canções exploradas em contexto de sala de atividades (cf. Anexo B4: 12, 13). O referido recurso foi utilizado em diversos momentos da rotina, nomeadamente, aquando do tempo de grupo e das atividades de transição. Revelando-se um importante recurso no que concerne ao desenvolvimento da linguagem oral por parte das crianças, a díade, em consenso com a equipa educativa da sala, optou por promover a participação das famílias no enriquecimento do cancionero, sendo estipulado o envio do mesmo para o contexto familiar de cada criança com vista a anexar uma nova canção, a qual seria, posteriormente, explorada em contexto de sala de atividades. Este intercâmbio revelou-se um sucesso, na medida em que permitiu enriquecer a cultura musical das crianças através do conhecimento de novas canções com diferentes ritmos e temáticas. Ainda no âmbito da expressão musical, a díade promoveu uma atividade de composição sonora com vista a acompanhar a canção “O ratinho foi ao baile”. Para o seu desenvolvimento, a díade optou por utilizar instrumentos não convencionais, como taças de diferentes materiais, panelas, colheres, entre outros, através dos quais as crianças produziram diversos sons, nomeadamente, fortes, fracos, agudos e graves.

Através do processo de observação, a estagiária recolheu, como já foi referido, informações relativas aos interesses das crianças. Ao reconhecer o interesse das crianças em realizar atividades no âmbito da expressão plástica, nomeadamente, colagens e pintura com recurso a

diferentes técnicas, a dÍade planeou o desenvolvimento de uma atividade de pintura livre com tintas em papel de cenário (cf. Anexo B4: 14-17). Em primeira instância, foi concedida a oportunidade de as crianças explorarem sensorialmente o papel de cenário, identificando algumas das suas propriedades, como é exemplo a sua textura macia (cf. Anexo B4: 18). De seguida, a dÍade explorou as cores disponibilizadas para desenvolvimento da atividade, cuja denominação as crianças identificaram com facilidade (cf. Anexo B4: 19). Na referida atividade, as crianças tiveram total liberdade na escolha das cores e das misturas que desejavam realizar. No desenrolar da atividade, uma criança, o AG, produziu a cor lilás e alertou a estagiária para essa descoberta, solicitando que lhe dissesse a denominação da referida cor (cf. Anexo B4: 20). Algumas crianças exploraram as tintas com a boca, pelo que a dÍade, antes de iniciar a atividade, teve em atenção critérios de segurança em relação ao material a ser utilizado pelas crianças, o qual não continha em si componentes tóxicas. Relativamente à atividade descrita, a estagiária considera que, aliado à utilização das batas, deveriam ter sido utilizados manguitos, salvaguardando, assim, a higiene das crianças.

Em contexto de educação pré-escolar, a sala de atividades encontrava-se, inicialmente, estruturada em cinco áreas de interesse, nomeadamente, a área de reunião, dos jogos, da biblioteca, da casinha e da expressão plástica. Após algumas semanas de observação e interação no contexto, a dÍade propôs-se a realizar algumas alterações na organização do espaço com vista a oferecer ao grupo novas oportunidades de exploração, respondendo a necessidades e interesses observados e criando um espaço mais amplo e desobstruído, onde as crianças sentissem facilidade em movimentar-se, sendo-lhes concedida a oportunidade de concretizar as suas intenções. Aquando do planeamento das alterações a realizar, a estagiária procurou que o espaço se encontrasse estruturado de forma clara e bem delimitada, realçando a existência de cinco áreas de interesse distintas com diversas oportunidades de aprendizagem. Neste sentido, foi criada uma divisão clara entre a área da casinha e a área da biblioteca a qual, por sua vez, se revelava pouco apelativa, na medida em que se encontrava rodeada por vários armários, organização esta que admitia como principal objetivo a criação de um espaço reservado e calmo. Contudo, após algumas semanas de observação e participação nas atividades de jogo espontâneo, a estagiária considerou que a distribuição dos vários armários não se revelava a mais estratégica, na medida em que as crianças não tinham acesso visual direto à área e, por essa razão, a mesma caía no esquecimento e era pouco utilizada.

Para além das referidas alterações, a dÍade optou pela criação da área das ciências, a qual surgiu do interesse das crianças por atividades nesse âmbito observado aquando da exploração da história “João e o Pé de Feijão” em contexto de sala de atividades (cf. Anexo B4: 21). Após a

leitura expressiva da referida história por parte da estagiária, foi proposto o reconto da mesma com vista a promover o desenvolvimento de capacidades ao nível da “organização temporal, espacial e lógica de acontecimentos” (DL n.º241/2001, artigo n.º1, cap.III). A exploração da história serviu, ainda, de mote para proposta de plantação de um feijoeiro por cada criança individualmente, proporcionando oportunidades de manuseamento de materiais naturais, como a terra e os feijões, e de experimentação de técnicas de plantação (cf. Anexo B4: 22, 23). Para além do referido aspeto, a plantação do feijoeiro por parte das crianças proporcionou, ainda, “ocasiões de observação de fenómenos da natureza” (DL n.º 241/2001, artigo n.º1, cap.III), através do registo do crescimento do mesmo. Tendo em conta a necessidade de regar regularmente os feijoeiros, afirmou-se necessária a criação de um quadro das responsabilidades, o qual contou com o elenco de diversas tarefas a ser desempenhadas pelas crianças, as quais foram definidas, semanalmente, através do voto. Ainda após a exploração da história “João e o Pé de Feijão”, a diáde propôs-se a realizar a dramatização da mesma com recurso a fantoches. A dramatização desenvolveu-se em contexto de sala de atividades e, tendo em conta a proposta realizada pela orientadora cooperante, foi apresentada a toda a comunidade educativa. Com vista a divulgar a apresentação, foram elaborados convites em colaboração com as crianças, cuja formulação se revelou uma forma de as consciencializar das funções da escrita.

A criação da referida área não só constituiu uma novidade para as crianças como proporcionou oportunidades de exploração de novos conceitos a par da sensibilização para as ciências, a qual se afirma a principal finalidade do desenvolvimento de atividades no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo (ME, 1997). A área das ciências propiciou, ainda, o desenvolvimento de atividades integradoras, nomeadamente, ao criar oportunidades de desenvolvimento ao nível da motricidade fina e da construção de conceitos matemáticos como encher e esvaziar, dentro e fora, medição, entre outros, servindo “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando[, assim,] aprendizagens nos vários domínios curriculares” (DL n.º241/2001, artigo n.º1, cap.II) (cf. Anexo B4: 24, 25). A construção da referida área contribuiu, ainda, para a formação profissional da estagiária, proporcionando-lhe oportunidades de desenvolvimento de competências ao nível da organização do espaço e materiais, na medida em que sentiu necessidade de responder a questões como “onde se vai situar a nova área?”, “que materiais serão disponibilizados?”, “quantas crianças poderão estar naquela área aquando do tempo de trabalho?”, entre outras.

Em contexto de educação pré-escolar, a estagiária, em parceria com o seu par pedagógico, construiu e concebeu alguns materiais lúdico-pedagógicos, como é exemplo o cancionero e o quadro de aniversários.

A construção do cancionário surgiu do interesse das crianças em explorar e aprender novas músicas, com temáticas e ritmos diferentes. O referido recurso integrou as diversas canções exploradas em contexto de sala de atividades e encontrava-se acessível às crianças na área da biblioteca. As várias canções foram ilustradas por uma ou mais crianças do grupo, aspeto este imprescindível à identificação das mesmas por parte das crianças.

A construção do quadro dos aniversários surgiu da necessidade de divulgar o dia de aniversário de cada criança, não permitindo que este caísse no esquecimento, localizando-o no tempo e enquadrando-o numa das quatro estações do ano. Neste sentido, o quadro dos aniversários contribuiu para o auto-reconhecimento e valorização de cada criança e, ainda, para a “apreensão de referências temporais pelas crianças” (DL n.º241/2001, anexo n.º1, cap.II).

Aquando da construção e seleção dos materiais a integrar as salas de atividades, a estagiária concedeu especial atenção a critérios como “(...) variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (ME, 1997, p.38), enaltecendo a importância do apelo sensorial dos vários objetos, sobre os quais, por sua vez, as crianças vão construindo conhecimento “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções” (Post & Hohmann, 2011, p.23). Atendendo à importância da criação de oportunidades de exploração por parte da criança como base da aprendizagem ativa e consequente construção do conhecimento do mundo que a rodeia, a dÍade promoveu, em contexto de creche, a experimentação da proposta de jogo de Goldschmied e Jackson (2006), o Cesto dos Tesouros, a qual é articulada com a proposta de observação das experiências de aprendizagem das crianças da abordagem pedagógica HighScope (Post & Hohmann, 2011). A referida atividade assume-se “uma das importantes maneiras pelas quais o brincar e o aprendizado [das crianças] podem ser estimulados” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.113) e “reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a (...) diferentes sentidos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.113) assegurando, assim, uma riqueza de interações multissensoriais (cf. Anexo B4: 26-28). Neste sentido, para o desenvolvimento da referida atividade, a estagiária sentiu a necessidade de proceder à consulta de bibliografia pertinente, salientando, ainda, o contributo da supervisora institucional, à qual recorreu com vista a esclarecer dúvidas relativas à experimentação da referida proposta (cf. Anexo B3.3).

Com vista a criar condições propícias à experimentação da proposta de jogo de Goldschmied e Jackson (2006), a estagiária, em parceria com o seu par pedagógico e com a dÍade da sala de um ano, realizou um inventário dos materiais que integrariam os cestos que seriam colocados à disposição das crianças. Neste sentido, os vários elementos implicados na recolha dos materiais atenderam a diversos critérios de seleção, nomeadamente, textura, cor, formato, peso e cheiro,

assegurando uma riqueza de interações multissensoriais. Através desta proposta, foi proporcionada às crianças a oportunidade de, a partir da sua ação direta sobre os objetos e da interação com os seus pares, se envolverem em diversas experiências-chave.

Iniciada a atividade pelas crianças, a estagiária teve em conta a premissa de que “o adulto deve permanecer calmo e atento” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.118) e observou atentamente o jogo das crianças, realizando notas de campo nas quais registou diversas ocorrências em relação às quais se propõem a explorar alguns exemplos. O AC, ao manusear dois objetos com propriedades distintas, produziu sons através do contacto entre ambos. Ao desencadear esta ação, o AC envolveu-se em diversas experiências-chave, nomeadamente, ao expressar iniciativa em agir sobre os objetos, ao fazer coisas por si próprio, ao movimentar os objetos, ao explorar o som que resultava do contacto entre ambos e a manusear os mesmos (cf. Anexo B4: 29). O T agarrou um cesto de palha e colocou-o na cabeça (cf. Anexo B4: 30). Ao observar o jogo do T, a estagiária deduziu que a referida criança estava envolvida na experiência-chave relativa ao imitar e fazer de conta, mimando o cesto como se fosse um chapéu. A referida dedução surgiu da observação do jogo de outra criança, o P, que havia colocado um chapéu de palha na sua própria cabeça, onde o manteve até ao término da atividade (cf. Anexo B4: 31, 32). Neste sentido, o T envolveu-se em diversas experiências-chave, nomeadamente, ao expressar iniciativa, ao fazer coisas por si próprio, ao movimentar objetos e ao explorar objetos com as mãos.

No que concerne à dimensão da organização do tempo, a estagiária orientou a sua prática com base na “organização do tempo de forma flexível e diversificada” (DL n.º241/2001, artigo n.º1, cap.II), respeitando o ritmo, o temperamento, a motivação e as necessidades das crianças, assumindo, primordialmente, a criança como o centro da aprendizagem. Seguindo esta linha de ideias, a estagiária defende que a “gestão do tempo, embora pensada pelo adulto (...) tem de ser progressivamente co-construída pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.69) com vista a proporcionar um “ambiente psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann & Weikart, 2009, p.225). Para além do referido aspeto, a estagiária defende, ainda, que a estruturação dos acontecimentos do dia deverá ter, igualmente, por base o critério da previsibilidade, na medida em que “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (Hohmann & Weikart, 2009, p.225), contribuindo, ainda para a criação de condições favoráveis à promoção da sua independência.

Embora atribua importância a todos os acontecimentos que estruturam a rotina diária e os quais se complementam, a estagiária focará aqueles que, com base em observações e experiências em contexto educativo, se revelaram momentos de significativa aprendizagem para a mesma.

Em contexto de creche e de educação pré-escolar, a estagiária integrou e participou ativamente nas rotinas previamente delineadas, respetivamente, pelas orientadoras cooperantes.

Ao interagir em contexto de creche com o grupo e com cada criança em particular em todos os momentos da rotina, a estagiária tomou consciência da importância de alguns momentos que, outrora, não eram merecedores de uma atenção focada por parte da mesma, não descurando a importância atribuída pela estagiária aos restantes acontecimentos da rotina. São exemplo os momentos de chegada e partida, de cuidados corporais, a sesta, as refeições e as rotinas de transição, aos quais, inicialmente, não era atribuída pela estagiária a importância e a riqueza que eles comportam, realidade esta justificada pela pouca experiência em contexto de creche.

A chegada e a partida marcam, respetivamente, o início e o término do dia das crianças na instituição, devendo, por sua vez, a chegada constituir um momento de passagem securizante do meio familiar para a instituição de atendimento educativo. Neste sentido, a estagiária ressalva a importância da presença e apoio de um adulto de confiança, o qual “pode ajudar as crianças e os pais a sentirem-se tranquilos e confiantes” (Post & Hohmann, 2011, p.213), reforçando, assim, o papel complementar que o infantário assume em relação à educação familiar. Para além do referido aspeto, a estagiária considera que os momentos de chegada e partida propiciam a comunicação entre a equipa educativa e a família, interação esta que se revela benéfica ao desenvolvimento da criança, na medida em que, ao utilizarem uma abordagem de trabalho em equipa com a finalidade comum de apoiar o desenvolvimento saudável e equilibrado da criança, proporcionam a criação de “um ambiente apoiante para as suas crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.327) afirmando-se, ainda, a criança como o centro da relação educador-pais. Relativamente ao momento de partida, este deve, na opinião da estagiária, envolver despedidas agradáveis que proporcionem condições favoráveis à estimulação do gosto da criança pelo tempo passado na instituição, facilitando o seu regresso à mesma.

Relativamente ao tempo de cuidados corporais, este é considerado, pela estagiária, um privilegiado momento de interação adulto-criança, no qual é favorecido o interesse genuíno do adulto pelas crianças ao mesmo tempo que estas aprendem através de experiências sensoriais e cinestésicas, na medida em que “continuam a explorar, brincar, mexer-se, palrar, falar, agarrar, rir, dar gargalhadas (...)” (Post & Hohmann, 2001, p.230). Para além dos referidos aspetos, a estagiária considera que o tempo de cuidados corporais se afirma essencial para a criação de vínculos afetivos com as crianças, os quais se revelam bases de segurança que permitem o desenvolvimento da autonomia e da auto-confiança das crianças, as quais, por sua vez, vão, progressivamente, demonstrando iniciativa em realizar tarefas do quotidiano, como despir, vestir, lavar as mãos, entre outras. Relativamente a este aspeto, é pertinente salientar que a

progressiva autonomização da criança se revela um importante indicador de desenvolvimento, o qual foi observado no grupo de crianças com o qual a estagiária interagiu em contexto de creche, onde as crianças, aquando do tempo de sesta, tentavam realizar a muda de roupa por elas próprias, sem o apoio do adulto, experimentando e treinando “as suas competências de auto ajuda” (Post & Hohmann, 2011, p.238).

Aquando do tempo de cuidados corporais, a estagiária interagiu positivamente com as crianças através do contacto visual com as mesmas e da comunicação verbal e não verbal, meios que permitiram criar uma relação afetiva sólida, promotora da segurança das crianças e consequente confiança das mesmas na estagiária, pois “o cuidado físico pode oferecer algumas das melhores oportunidades (...) para a intercomunicação e o brincar espontâneo entre a criança e o adulto” (Golschmied & Jackson, 2006, p.138), permitindo à estagiária envolver-se numa “comunicação do estilo dar-e-receber com as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.255).

No que concerne ao tempo de sesta, a estagiária compreendeu a sua essencialidade enquanto momento propiciador do desenvolvimento harmonioso e saudável das crianças, na medida em que este concede a oportunidade de estas “recarregarem as suas energias físicas e emocionais” (Post & Hohmann, 2011, p.241). O tempo de sesta permite, ainda, que as crianças tirem, posteriormente, um maior partido das atividades desenvolvidas aquando do tempo de escolha livre ou de momentos dedicados a atividades propostas pelo adulto.

As refeições, para além de se revelarem essenciais à satisfação de uma das necessidades básicas da criança, apresentam-se, ainda, como momentos promotores de experiências ricas ao nível da exploração sensorial e da convivência social. Face às ideias apresentadas, foram vários os momentos em que a estagiária observou as crianças a utilizar as mãos para levar a comida à boca. Através desta ação, as crianças vão construindo conhecimentos de forma autónoma, nomeadamente, através da exploração de “novos sabores, cheiros e texturas” (Post & Hohmann, 2011, p.220). Ao longo da sua prática, a estagiária estimulou as crianças a utilizar os talheres com vista a promover o desenvolvimento de competências ao nível da motricidade fina, da capacidade óculo-manual e da autonomia. Contudo, após alguma pesquisa e experiência em contexto de creche, a estagiária valorizou a ação das crianças com base em duas vantagens da mesma, nomeadamente, a não dependência da ajuda e controlo do adulto e progressiva autonomia da criança e a manipulação direta da comida, a qual proporciona experiências tácteis variadas, reforçando a aprendizagem ativa por parte das crianças (Goldschmied & Jackson, 2006). No que diz respeito à convivência social, esta surge das interações criança-criança e adulto-criança, as quais se baseiam, no momento da refeição, na partilha de ideias e experiências, fomentando, simultaneamente, o desenvolvimento social da criança e a comunicação oral.

Contudo, a estagiária considera essencial a adoção de uma atitude mediadora, com vista a centrar a atenção da criança no momento do dia no qual a mesma se encontra, reforçando a ideia de que as refeições constituem “um momento importante de autocontrolo e de formação” (Niza, 2007, p.137).

No que diz respeito às rotinas de transição, a estagiária considera que a experiência em contexto de creche proporcionou a mutação das suas conceções prévias relativas a este momento. Após algumas semanas de interação no contexto, a estagiária sentiu a necessidade de planificar atividades a desenvolver nos momentos de transição, evitando que as crianças ficassem apenas à espera do momento seguinte. É exemplo a exploração de livros selecionados pela díade, cuja temática se relacionava com as atividades desenvolvidas em contexto de sala, nomeadamente, livros de animais, os quais eram ilustrados com base em imagens reais.

Em contexto de educação pré-escolar, a estagiária ressalva, não descurando os restantes momentos que constituem a estrutura da rotina diária, a importância do acolhimento, do tempo de recreio, do tempo de jogo espontâneo e do tempo de transição.

O acolhimento envolve não só o momento de convívio desenvolvido na área de reunião mas, igualmente, o momento de chegada das crianças à instituição, o qual deverá ser encarado de forma agradável e tranquila. O acolhimento valoriza a partilha das experiências das crianças, revelando-se, assim, um momento de “aprendizagem observacional, por parte das crianças, do respeito que a experiência de cada um merece e na importância de a comunicar (...)” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.67). Neste sentido, no referido momento da rotina, é valorizada a comunicação oral por parte das crianças, as quais são estimuladas a partilhar ideias e novidades num “espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação e empatia” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.74). O tempo de acolhimento afirma-se, ainda, um momento de escuta da criança, processo este que se revelou um essencial apoio à procura, por parte da estagiária, “de conhecimento sobre as crianças (...), dos seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções [e] desejos (Oliveira-Formosinho, 2007, p.33).

No referido momento, surgiu a criação de um projeto no âmbito do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, derivado da intervenção de uma criança, a L., que partilhou com o grupo uma história explorada em contexto familiar. Este projeto, intitulado “Conta-me histórias”, contou com a participação ativa das crianças, as quais se responsabilizavam por trazer, diariamente, uma história que se propunham a partilhar com os restantes elementos do grupo. O desenvolvimento desta atividade apresentava como principal objetivo o desenvolvimento da capacidade narrativa e da comunicação verbal (DL n.º 241/2001, anexo n.º1, cap.III).

O tempo de recreio revelou-se um momento essencial à criação de condições favoráveis ao desenvolvimento das intenções educativas da estagiária. Desde início, a estagiária sentiu dificuldades ao nível da gestão do grupo, o qual, excetuando algumas crianças, revelava dificuldades ao nível da concentração, dispersando e dirigindo a sua atenção para outros acontecimentos ou objetos que o seu campo de visão conseguisse alcançar. Tal situação acontecia quando as crianças demonstravam interesse em desenvolver brincadeiras noutras áreas da sala ou mesmo no recreio. Neste sentido, a estagiária optou por reservar o momento após o lanche da manhã para as crianças brincarem livremente, principalmente, no exterior. Após este momento, as crianças regressavam à sala e a estagiária concretizava as suas intenções pedagógicas, atendendo, ainda, a fatores intrínsecos ao grupo e a cada criança em particular, como é exemplo a sua motivação e o interesse perante as atividades realizadas em contexto de sala de atividades.

Para além do já referido, a estagiária considera que o tempo de recreio proporciona oportunidades de envolvimento das crianças em diversas experiências-chave (Hohmann & Weikart, 2009), como é exemplo a representação criativa, ao encarnar a personagem favorita, a iniciativa e relações interpessoais, ao desenvolver brincadeiras com os seus pares e através da tomada de decisão em relação às suas intenções, e o movimento, ao correr, saltar, entre outros movimentos que envolvam a motricidade global da criança. Para além das potencialidades que o tempo de recreio comporta para o desenvolvimento das crianças, este revelou-se uma oportunidade para a estagiária aprender mais sobre as crianças. Esta aprendizagem desenvolveu-se através da observação, das conversas e das brincadeiras desenvolvidas com as crianças, as quais se revelaram essenciais à compreensão, por parte da estagiária, do que elas “são capazes de fazer e sobre aquilo que as motiva” (Hohmann & Weikart, 2009, p.435).

O tempo de jogo espontâneo revelou-se fundamental no que concerne ao processo de conquista da confiança das crianças por parte da estagiária, processo este essencial à promoção do desenvolvimento da iniciativa da criança para “aventurar-se em acções” (Hohmann & Weikart, 2009, p.65). A estagiária concede importância ao tempo de jogo espontâneo enquanto potenciador do princípio da aprendizagem ativa, a qual, por sua vez, é “definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção [direta e imediata] sobre os objetos e da sua interacção com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.56). Neste sentido, o tempo de jogo espontâneo, enquanto “período do dia durante o qual as crianças levam a cabo as suas intenções, brincam e resolvem problemas” (Hohmann & Weikart, 2009, p.295), revelou-se, igualmente, um ótimo momento de interação entre a estagiária e as crianças e criou oportunidades de atuação da zona de

desenvolvimento próximo, conceito desenvolvido por Vygotsky (1995), através da problematização de situações que envolveram diretamente a criança. Um exemplo prático será a estimulação das crianças aquando da exploração do material didático Polydron. Aquando da livre exploração do referido material por parte das crianças, a estagiária desafiava a construção de figuras geométricas, nomeadamente, o cubo e a pirâmide, as quais, por sua vez, já teriam sido exploradas anteriormente (cf. Anexo B4: 33-36). Paralelamente à exploração do referido material, foram propostas atividades com recurso aos blocos lógicos. A exploração do referido material permitiu a criação de oportunidades de “observação e descrição de atributos dos materiais” (DL n.º241/2001, anexo n.º1, cap.III), nomeadamente a cor, forma, grossura e tamanho. Para além do referido aspeto, os blocos lógicos proporcionaram oportunidades de construção de conhecimentos no domínio da matemática, como é exemplo a formação de conjuntos com base em um ou mais atributos de uma peça e a contagem, através do estabelecimento de uma correspondência entre as várias peças e uma e só uma das palavras da sequência dos símbolos verbais dos números.

Para além das ideias exploradas anteriormente, a estagiária atribui, ainda, importância ao tempo de jogo espontâneo enquanto momento propiciador do desenvolvimento da iniciativa e autonomia das crianças, na medida em que estas, após o desenvolvimento das várias brincadeiras e da sua ação sobre os mais diversos objetos, são estimuladas a arrumar esses mesmos materiais, revelando-se este um momento de aprendizagem através do seu envolvimento no ciclo encontrar-usar-arrumar (Hohmann & Weikart, 2009).

Relativamente aos tempos de transição, a estagiária defende ser essencial “manter as crianças física e mentalmente activas” no referido momento (Hohmann & Weikart, 2009, p.444). Neste sentido, a d'íade encorajou o grupo a dirigir-se para o refeitório formando um comboio, ao qual era, diariamente, atribuída uma cor diferente cuja denominação integrava a letra da música que as crianças cantavam enquanto se deslocavam até ao destino. Esta negociação foi concretizada com as crianças antes da saída da sala de atividades, a qual envolveu a necessidade de estas se descentrarem, aceitando a escolha realizada pela maioria.

Enquanto aguardavam a entrada para o refeitório, a d'íade optou por explorar com o grupo uma canção, “A nossa orquestra”, a qual as crianças escutaram em silêncio e pediram que a d'íade a repetisse e ensinasse outras canções. Observando o interesse das crianças em explorar canções com diversos ritmos e temáticas, a d'íade optou por recuperar, em contexto de sala de atividades, a primeira canção explorada, “A nossa orquestra”. A partir da sua exploração surgiu a questão “o que é uma orquestra?” (Lo.). A questão anteriormente transcrita revelou-se o mote para o desenvolvimento de um projeto em contexto de educação pré-escolar, enquanto

abordagem ao processo ensino e aprendizagem como um desafio. Após esta questão, a díade promoveu um momento de diálogo com base em questões como “o que sabem sobre a orquestra?” e “o que querem saber?”. Com base na primeira questão, a díade procedeu ao registo das sugestões proferidas pelas crianças, sendo elaborado um cartaz onde constavam, então, as conceções prévias em relação à definição de “orquestra” (cf. Anexo B4: 37). O referido momento revelou-se essencial ao desenvolvimento de todo o projeto, na medida em que a estagiária teve em conta, “na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (DL n.º241/2001, anexo n.º1, cap.II). Neste sentido, foi lançado o desafio de, em contexto familiar, realizarem uma pesquisa sobre “o que é uma orquestra?”. Relativamente a este desafio, a C., o D., o Le., o Lo., e a V. trouxeram para a sala de atividades informações muito ricas, as quais, por sua vez, se propuseram a divulgar ao grupo, corroborando, assim a importância atribuída ao trabalho de projeto enquanto forma de conceder às crianças “oportunidades (...) de comunicarem com todo o grupo” (Katz & Chard, 1997, p.215) (cf. Anexo B4: 38-41). Após esta divulgação, surgiram algumas questões às quais algumas crianças do grupo demonstraram interesse em responder, como é exemplo “que instrumentos fazem parte da orquestra?” e “o que é um maestro?” (cf. Anexo B4: 42).

Aliada à pesquisa realizada pelas crianças, a díade planeou atividades de audição dos diversos instrumentos em formato digital, proporcionando às crianças oportunidades de associação entre som e imagem (cf. Anexo B4: 43).

Paralelamente ao trabalho de pesquisa desenvolvido pelas crianças, e observando o interesse continuado das mesmas em explorar a referida canção, a díade optou por promover momentos de exploração ativa da canção através da utilização, por parte das crianças, de alguns instrumentos como o tambor, a caixinha, a pandeireta e os pratos, cuja denominação é parte integrante da letra da canção (cf. Anexo B4: 44). A utilização dos referidos instrumentos promoveu oportunidades de aquisição, por parte das crianças, de competências ao nível da rotatividade, conceito explorado por Katz (2006), nomeadamente através da partilha de instrumentos musicais, na medida em que era intenção da díade promover a capacidade de esperar pela vez, concedendo às crianças a oportunidade de concretizar as suas intenções num determinado momento estipulado por um adulto responsável. Após alguma experimentação desta atividade, surgiu a proposta de criar uma orquestra (T.), cujos músicos seriam as crianças do grupo. Esta atividade permitiu às crianças “produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos ou outros”, possibilitando, assim, “o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical” (DL n.º241/2001, anexo n.º1, cap.III). A sugestão da criação de uma orquestra foi ao encontro dos

interesses das crianças do grupo em geral, as quais se envolveram positivamente nos vários ensaios realizados (cf. Anexo B4: 45, 46). Contudo, foi observável a existência de conflitos derivados da recusa na partilha, por parte das crianças, de alguns dos instrumentos disponibilizados para o desenvolvimento dos ensaios, assumindo a estagiária um papel de mediadora na negociação da utilização dos mesmos.

Com vista a enriquecer o referido projeto, e tendo conhecimento das ocupações dos pais de algumas crianças do grupo, a díade formulou um convite ao pai da L. que, por sua vez, é músico.

A visita teve como intenção a apresentação de algumas das canções exploradas pela díade em contexto de sala de atividades e uma por ele selecionada, “Canção de Embalar” de Zeca Afonso. As canções foram acompanhadas instrumentalmente pelo cavaquinho, apresentado e explorado com as crianças nesse mesmo dia (cf. Anexo B4: 47). Neste sentido, a estagiária atribui considerável importância ao estabelecimento de parcerias com os pais das crianças, na medida em que “(...) o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME, 1997, p.45) ao mesmo tempo que permite desenvolver uma relação de cooperação com a família numa perspetiva formativa.

O projeto culminou na construção de um painel coletivo representativo da orquestra e na apresentação da música “A nossa orquestra” à comunidade educativa. Para a elaboração do referido painel coletivo, foi negociada a criação dos vários instrumentos que o constituem, tendo cada criança selecionado aqueles que mais aprecia. Com vista a apoiar a representação com recurso ao desenho, a díade disponibilizou várias imagens reais dos instrumentos, para que as crianças pudessem consultar e apoiar o seu registo (cf. Anexo B4: 48-52). Foi, ainda, proposta uma atividade de modelagem com recurso ao barro branco, o qual as crianças utilizaram para representar tridimensionalmente o seu instrumento preferido (cf. Anexo B4: 53). O desenvolvimento desta atividade surgiu da reflexão prospetiva, por parte da estagiária, sobre a natureza dos registos até então realizados, os quais eram, habitualmente, elaborados de forma tradicional, recorrendo à folha de papel branco e ao material de expressão plástica. Neste sentido, é ressaltada a importância atribuída, pela estagiária, aos registos realizados pelas crianças, através dos quais as mesmas “comunicam (...) aquilo que compreendem do mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p.512), tornando o seu trabalho “visível e concreto” (Lino, 2007, p.114), com base no qual é perceptível e valorizada a competência da criança.

Como já foi anteriormente referido, foi proposta a apresentação da canção com acompanhamento instrumental a toda a comunidade educativa (cf. Anexo B4: 54). Com vista a divulgar a referida atividade, foi formulado, pela equipa educativa, um convite, o qual foi,

posteriormente, ilustrado por algumas crianças do grupo. Mais uma vez, a estagiária concede especial atenção à exteriorização de atividades desenvolvidas em contexto de sala de atividades como forma de valorizar o trabalho das crianças e à formulação de convites como forma de consciencializar as crianças das funções da escrita. Relativamente à apresentação da música “A nossa orquestra” à comunidade educativa, a estagiária considera, ainda, que este momento contribuiu para o fortalecimento do “sentimento de pertença das crianças a uma unidade social” dentro do jardim de infância (Katz & Chard, 1997, p.251).

Por último, foi promovido um diálogo, em contexto de sala de atividades, através do qual a diáde recolheu informações relativas às aprendizagens das crianças após o seu envolvimento no descrito projeto, sendo, ainda, realizada uma avaliação do mesmo com base na questão “O que gostaram mais?” (cf. Anexo B4: 55; B5.2).

O desenvolvimento de um projeto a partir de uma música explorada aquando do tempo de transição contribuiu para a corroboração da importância atribuída, pela estagiária, a todos os momentos da rotina enquanto pedagógicos e suscetíveis de constituir momentos de aprendizagem significativa para as crianças. Neste sentido, a estagiária assume que o tema para um projeto surge quando menos se espera, na medida em que se pretende que as crianças estejam ativas e implicadas em todos os momentos da rotina.

Tendo em conta as dificuldades sentidas pela estagiária em planear atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças, é ressaltado o sucesso do projeto descrito anteriormente, na medida em que as crianças estiveram implicadas em todo o processo, envolvendo-se não só nas atividades em contexto de sala de atividades como através do transporte do pequeno projeto para contexto familiar, onde pesquisaram sobre diversas questões relativas à orquestra. Neste sentido, tendo em conta todo o processo do projeto, a estagiária assume que foi notório o envolvimento das crianças no desenrolar do mesmo, critério este que se assume fundamental para uma educação de qualidade. Com base na ideia apresentada, a estagiária ressalva, ainda, que se houver envolvimento nas atividades que são propostas, há uma forte probabilidade de desenvolvimento de competências e saberes.

O grupo de crianças com o qual interagiu em contexto de educação pré-escolar revelava dificuldades ao nível da concentração e da capacidade de auto-regulação, o que se afirmava, a par de outros fatores, uma dificuldade ao sucesso das atividades desenvolvidas. Neste sentido, a atividade foi desenvolvida não só com vista a responder a um dos interesses evidenciados pelas crianças, mas também promover o desenvolvimento das referidas capacidades por parte das mesmas, sendo ressaltada, pela estagiária, a importância do processo, sem negligência dos resultados finais.

Finalizando a abordagem realizada ao projeto desenvolvido em contexto de educação pré-escolar, é de salientar que, para a sua planificação, a estagiária se orientou com base nas fases definidas por Vasconcelos (2012), referentes ao planeamento e início, o qual envolveu o registo das conceções prévias das crianças e de questões relativas ao tema, à planificação e desenvolvimento do trabalho, que implicou o planeamento das atividades e a divisão de tarefas no âmbito das mesmas, à execução, através da construção do painel da orquestra, dos instrumentos tridimensionais e da realização de ensaios e, por último, à divulgação e avaliação do projeto, através da exposição de uma sistematização visual do trabalho realizado em contexto de sala de atividades, da apresentação da música à comunidade educativa e do diálogo com as crianças (cf. Anexo B4: 56).

Intimamente relacionado com o projeto desenvolvido em contexto de educação pré-escolar, está a atividade proposta pela estagiária no âmbito da expressão motora, a qual integrou como bloco temático a dança (cf. Anexo B4: 57). Com a referida atividade, a estagiária teve como intencionalidade educativa o desenvolvimento de competências ao nível da movimentação ao som de uma música, através da reprodução de uma sequência de movimentos por via da imitação que envolveram as diversas partes do corpo das crianças, promovendo, assim, o seu desenvolvimento ao nível da motricidade global.

Relativamente à dimensão da interação adulto-criança, a estagiária ressalva a importância por ela atribuída à promoção de interações pedagógicas de qualidade tendo por base os critérios de avaliação da ação, nomeadamente, a sensibilidade, estimulação e a autonomização da criança, os quais são intrínsecos à escala de empenhamento do adulto proposta pelo Manual DQP (2009). Neste sentido, em ambos os contextos, a estagiária desenvolveu a sua prática com base em interações positivas e apoiantes, as quais se revelam, entre outros fatores, o mote para todo o desenrolar da ação e nas quais procurou fomentar os critérios acima referidos. Seguindo esta linha de pensamento, e tendo em conta a informação veiculada no decreto-lei n.º241/2001 de 30 de agosto, a estagiária considera que o educador de infância deve relacionar-se “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promoção da sua autonomia” (Anexo n.º1, cap.II) através do estabelecimento de relações verdadeiras com as crianças que deverão “pautar-se pela reciprocidade” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.40), positividade, consistência e continuidade. Os referidos requisitos contribuíram, igualmente, para a conquista da confiança das crianças por parte da estagiária. Neste sentido, a estagiária colocou em prática, ao longo de toda a experiência em contexto educativo, estratégias de interação positivas em relação às quais se propõe a realizar uma breve abordagem, ilustrando com situações reais da prática.

Tendo em conta o interesse partilhado das crianças de ambos os contextos educativos pelo desenvolvimento de brincadeiras na área das construções aquando do tempo de escolha livre, surgiram, frequentemente, situações de conflito, perante as quais a estagiária sentiu necessidade de adequar estratégias de intervenção. Os conflitos derivaram, maioritariamente, da privação de algum objeto sobre o qual uma criança estivesse ou pretendesse agir. A referida privação provocou, conseqüentemente, sentimentos de frustração e reações agressivas noutras crianças. A partir da situação descrita, é de ressaltar a dificuldade das crianças em descentrar-se, compreendendo que o mesmo objeto poderá ser utilizado pelas várias crianças do grupo, sendo essencial a promoção de momentos de negociação do mesmo entre as crianças. Neste sentido, é salientada a importância de uma abordagem à resolução de conflitos, nomeadamente, através da aproximação calma da estagiária às crianças envolvidas na situação de conflito, estimulando a procura de soluções para o mesmo. Esta abordagem ao conflito é considerada, pela estagiária, fulcral à construção de referências que permitam às crianças “compreender o que está certo e errado” (Post & Hohmann, 2011, p.260).

Com vista a promover o desenvolvimento da noção de partilha e respeito pelo outro, a estagiária dinamizou, em parceria com o seu par pedagógico, atividades que comportaram em si intenções pedagógicas a esse nível.

Em contexto de creche, a díade optou pela exploração da história “Partilhar”, a partir da qual as crianças trocaram, entre si, um objeto pessoal (cf. Anexo B4: 58-61). Para além da referida atividade, a díade explorou a canção “Eu tenho um amigo”, merecedora de um carinho especial por parte da estagiária, a qual foi mimada por gestos associados à letra da mesma. Após a exploração da canção, surgiu um momento de troca de abraços entre as crianças, o qual comportou em si benefícios ao nível da sua auto-estima e do sentimento de pertença a um grupo social.

Em contexto de educação pré-escolar, a intervenção da estagiária no que concerne à abordagem aos conflitos teve por base a adoção de uma postura “clara, firme [e] directa” (Katz & McClellan, 2006, p.31), na medida em que algumas crianças do grupo testavam constantemente a mesma. Contudo, aliada a esta postura, a estagiária procurou dialogar com as crianças de “forma não punitiva” (Katz & McClellan, 2006, p.27). Embora tenha mobilizado esforços ao nível da estimulação da resolução autónoma dos problemas por parte das crianças, a estagiária procurou, igualmente, monitorizar as várias situações com vista a certificar-se de que o conflito ficara resolvido.

Tendo em conta a descrição realizada anteriormente, a estagiária considera, ainda, pertinente ressaltar a importância da existência de conflitos enquanto momentos promotores de uma

abordagem à resolução de problemas por parte da criança, a qual, por sua vez, se vai tornando cada vez mais competente a este nível, promovendo o desenvolvimento da empatia pelos outros e descentração de si própria através da reflexão sobre o problema e da procura de soluções para a resolução do mesmo, retirando significado da situação.

Para além do já analisado, a estagiária confere importância ao fomento de momentos de evidente partilha de controlo com as crianças, promovendo o “desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática (...)” (ME, 1997, p.15). Neste sentido, em contexto de creche, a estagiária procurou interagir com as crianças de forma a que estas fossem capazes de, por si próprias, realizarem determinadas tarefas. Um exemplo prático será o calçar e descalçar aquando do tempo de sesta, no qual as crianças aguardavam que a estagiária lhes concedesse algum apoio. Perante esta situação, a estagiária demonstrava como realizar a tarefa, encorajando as crianças a experimentar. A referida intervenção proporcionou oportunidades de desenvolvimento da autonomia e da iniciativa por parte das crianças, as quais se revelaram capazes de tomar decisões e agir “de acordo com aquilo que perceberam” (Hohmann & Weikart, 2009, p.66). Observando e reconhecendo as conquistas das crianças, a estagiária procurou reforça-las positivamente, com vista a promover o desenvolvimento da auto-estima das crianças, aspeto este essencial ao seu bem estar.

Outro aspeto ao qual a estagiária concede importância diz respeito à sua centração nos pontos fortes e talentos das crianças. Através do apoio às brincadeiras ou outras atividades desenvolvidas pelas crianças, a estagiária procurou reforçar positivamente as ações das mesmas, apoiando as suas intenções e valorizando o seu trabalho. A L. é uma criança que demonstra alguma insegurança aquando da sua participação em diversas atividades, receando não conseguir atuar ao nível máximo das suas capacidades. Aquando do desenvolvimento das mais diversas atividades no âmbito do trabalho de projeto, a L. demonstrou iniciativa em participar na representação gráfica, por via do desenho, dos vários instrumentos que integrariam, posteriormente, o painel coletivo. Perante a iniciativa da L., a estagiária optou por acompanhá-la no desenrolar da tarefa, encorajando o trabalho por ela desenvolvido. Esta valorização do trabalho da L. contribuiu para o seu positivo envolvimento na realização da referida tarefa, demonstrando iniciativa em representar mais do que apenas um instrumento.

Relativamente aos indicadores de empenhamento do adulto já referenciados anteriormente, a estagiária procurou tê-los sempre presentes ao longo da sua prática pedagógica, na medida em que estes lhe concederam oportunidades de reflexão sobre a sua ação no que respeita à avaliação da qualidade das interações desenvolvidas com as crianças que, por sua vez, se revelam um factor de influência no bem estar, na aprendizagem e no desenvolvimento das mesmas. Para

além dos referidos aspetos, a estagiária teve, ainda, em conta, ao longo de toda a sua prática, as atitudes facilitadoras propostas por Carl Rogers (s.d.), nomeadamente, através da compreensão empática, a qual assume que o educador compreende as reações internas das crianças. Exemplo do referido será a preocupação da estagiária em responder eficazmente às necessidades ao nível afetivo evidenciadas por algumas crianças do grupo do contexto de educação pré-escolar, com base na sinceridade e autenticidade.

A partir das situações reais descritas anteriormente, é visível a importância atribuída, pela estagiária, à progressiva construção social da moralidade da criança, na medida em que a estagiária assume o carácter essencial da perfilhação de uma atitude de respeito perante a criança ao nível dos seus “interesses, sentimentos, valores e ideias” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.39). Tendo em conta as dificuldades sentidas ao nível da gestão do grupo em contexto de educação pré-escolar, emergiu a necessidade de modificar a sua postura, pautando-se pela firmeza e segurança nas suas ações, sem nunca reagir de forma agressiva com as crianças. A estagiária considera, assim, imprescindível a experimentação de diferentes realidades, na medida em que essa possibilidade promoveu o seu enriquecimento profissional através da criação de estruturas que lhe permitirão adequar a sua ação com maior facilidade às diversas realidades, pois “adaptar-se é criar uma adequação ótima de ajustamento às exigências do meio, de tal modo que, simultaneamente, sejam satisfeitas as próprias necessidades e exercida uma maior e mais diversificada gama de capacidades pessoais” (Simões & Simões, 1997, p.48). Neste sentido, a partir da experiência em contexto de educação pré-escolar, a estagiária compreendeu que o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação por parte das crianças resulta, em larga medida, de um processo de hetero-regulação por parte de um ou mais adultos responsáveis.

Ao longo da sua prática pedagógica, a estagiária planeou e desenvolveu, em vários momentos, atividades no âmbito da expressão musical. Tal decisão teve por base a negligência da qual a educação musical é alvo e a importância da mesma para o desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes expressar, primordialmente, os seus sentimentos através da sua participação em atividades que envolvam a audição, a interpretação e a criatividade. A estagiária acrescenta ainda que, através dessas mesmas atividades, e tendo em conta a experiência vivida em contexto de educação pré-escolar, é proporcionada a oportunidade a todas as crianças de, de uma maneira ou de outra, darem o seu contributo, independentemente das suas capacidades e competências. Neste sentido, a estagiária defende que a música deve valer por si mesma, considerando um erro tentar utilizá-la como meio para atingir outros fins.

Após a análise realizada no domínio da ação, a estagiária finalizará o presente capítulo com uma abordagem ao domínio da reflexão, salientando a contribuição do referido processo no que

respeita ao seu desenvolvimento profissional. Ao longo de toda a sua prática, a estagiária sentiu a necessidade de, gradualmente, aprender a refletir. Neste sentido, a estagiária procurou apoiar a sua prática reflexiva no processo de recolha e análise de informações observadas ao longo da sua experiência em contexto educativo, desenvolvendo competências ao nível da reflexão na, para e sobre a ação (Schön, 1987, op. cit. Oliveira & Serrazina, 2002).

As narrativas reflexivas revelaram-se uma forma de reflexão sobre e para a ação, concedendo à estagiária a oportunidade de compreender situações reais da prática através do processo de escrita, contributos da sua ação para o desenvolvimento das crianças e aspetos a melhorar, perspetivando, assim, ações futuras através da reflexão prospetiva (cf. Anexo B3). Para além da referida estratégia formativa, a estagiária salienta a importância do desenvolvimento de reuniões com a orientadora cooperante e com o seu par pedagógico, nas quais foram partilhadas observações, promovendo momentos de discussão conjunta e reforçando uma comunicação aberta entre os vários elementos da equipa educativa. A estagiária considera, ainda, que este ato colaborado de partilha de informação permite melhorar o processo de planificação, através da adequação de estratégias às necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, a estagiária salienta a importância por ela atribuída à promoção de um trabalho de equipa entre os vários intervenientes no processo educativo das crianças, na medida em que, segundo Hohmann e Weikart (1995), “o trabalho de equipa baseado numa relação de apoio entre os adultos é uma base sólida para a «educação da criança pequena»” (op. cit. Oliveira-Formosinho, 2006, p.71). Assim, tendo por base o decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto, o trabalho de equipa foi perspetivado pela estagiária como “como factor de enriquecimento da formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (cap.V).

Consciente da importância dos processos de avaliação formativa para o seu processo de aprendizagem profissional, a estagiária salienta, ainda, o desenvolvimento de reuniões de avaliação, as quais, por sua vez, se revelaram um momento de revisão da sua prática, permitindo tomar consciência do seu desenvolvimento e de parâmetros a melhorar em intervenções futuras. Neste sentido, é possível estabelecer uma relação entre o processo de avaliação e de reflexão enquanto complementares, na medida em que, ao avaliar estratégias, processos e resultados, é realizada uma reflexão sobre a ação, contribuindo esta prática para o processo de aprendizagem profissional da estagiária. Neste sentido, a mesma terá utilizado “a avaliação (...) como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (DL 240/2001, cap.III). Não menos importantes revelaram-se as reuniões de supervisão, as quais, por sua vez, tiveram enfoque em determinados aspetos derivados da prática pedagógica. Neste

sentido, os momentos de reunião anteriormente descritos revelaram-se um “um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças” (ME, 1997, p.41).

Com base em todas as ideias referidas anteriormente, a estagiária salienta que a prática sem reflexão “não proporciona conhecimento nem qualidade profissional” (Azevedo 2009, p.55), na medida em que, no âmbito educacional, prática e reflexão assumem uma relação de interdependência. Por fim, importa salientar que a estagiária, ao longo de toda a sua prática pedagógica, se envolveu no processo de reflexão enquanto “capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p.175).

4. REFLEXÃO FINAL

A experiência em contexto educativo revelou-se essencial à formação da estagiária enquanto futura profissional de educação, cujo processo de formação da profissionalidade se desenvolveu à luz da metodologia investigação-ação, na medida em que a prática implicou o envolvimento da estagiária em diversas etapas como observar, planear, atuar e avaliar/refletir, aprendendo ativamente num clima construtivista.

Ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada, a estagiária tomou consciência da importância do processo reflexivo, inerente à prática educativa, compreendendo que “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho et al., 2009, p.358), apreendendo, então, que o desenvolvimento profissional pode ser “entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p.9). Ao interagir com dois contextos diferenciados, com realidades e especificidades peculiares, a estagiária teve a oportunidade de desenvolver diversas competências intrínsecas ao perfil de desempenho do educador, preconizado no decreto-lei n.º241/2001. Para além do referido aspeto, a estagiária deparou-se com algumas dificuldades derivadas, primordialmente, da prática e sobre as quais se propõe a realizar uma análise.

Em primeira instância, a estagiária sentiu dificuldade na promoção da adequabilidade da articulação entre objetivos, estratégias e avaliação, a qual foi aperfeiçoando ao longo de toda a sua prática pedagógica a partir de feedbacks disponibilizados, primordialmente, pela supervisora institucional. Para o referido efeito, a estagiária, ressalva, ainda, a importância do processo de observação, do registo e da posterior análise reflexiva do mesmo enquanto estratégias de investigação-ação que promoveram a capacidade de problematizar as questões emergentes da prática pedagógica. Neste sentido, e tal como afirma Máximo-Esteves (2008), a estagiária defende que “a procura do significado da informação coligida é mediada pela sua interpretação” (p.103), tendo-se revelado essencial e necessário o desenvolvimento de uma atitude crítica e indagadora por parte da mesma. Inicialmente, a estagiária observou as necessidades, os interesses e as aprendizagens evidenciadas pelas crianças atendendo, primordialmente, ao grande grupo, o que levou à fraca intencionalidade das planificações ao nível da diferenciação pedagógica. Perante esta situação, a estagiária procurou desenvolver competências ao nível da observação focada no pequeno grupo e em cada criança em particular.

A prática desenvolvida em contexto de creche permitiu à estagiária compreender que todos os tempos que integram a rotina diária do grupo são pedagógicos, revelando-se potenciais momentos de aprendizagem para as crianças. Neste sentido, existiu, por parte da estagiária, a preocupação em promover interações pedagógicas de qualidade com base em indicadores como a sensibilidade, estimulação e autonomia em todos os momentos da rotina diária de ambos os grupos.

A experiência em contexto de educação pré-escolar revelou-se um verdadeiro desafio, na medida em que a estagiária se deparou com a dificuldade ao nível da gestão do grupo, perante a qual sentiu a necessidade de rever a sua postura, tornando-se mais firme e segura nas ações que desenvolveu. Neste sentido, a experiência vivida em contexto de educação pré-escolar permite à estagiária afirmar que “o nosso grau de competência global depende da maneira como organizamos e integramos as nossas capacidades de modo a, numa circunstância particular, ser possível actuar da maneira mais adequada” (Simões & Simões, 1997, p.47). Ainda no referido contexto, a estagiária experimentou a metodologia de trabalho de projeto, a qual se revelou, igualmente, um desafio, justificado pelo fraco dinamismo das famílias no que concerne às atividades desenvolvidas em contexto educativo e pela dificuldade ao nível da capacidade de auto-regulação do grupo em geral já referida anteriormente. Inicialmente, após o surgimento de questões às quais as crianças revelaram interesse em responder, foi proposta a realização de pesquisas em contexto familiar. Contudo, a participação das famílias foi escassa, pelo que a estagiária sentiu a necessidade de assegurar o desenvolvimento de várias atividades, realizando também ela pesquisas, as quais terão sido exploradas em contexto de sala de atividades. Neste sentido, existiu sempre a preocupação de planear atividades integradas e integradoras cujo desenvolvimento seguiu a linha de uma pedagogia participativa, implicando as crianças em todas as atividades, permitindo, assim, aprendizagens experienciais de conteúdos.

Ao longo de toda a prática pedagógica, a estagiária atribuiu importância ao trabalho em equipa, o qual, por sua vez, “dá oportunidades para partilhar, reflectir e crescer pessoal e profissionalmente” (Vonta, s.d., p.23) contribuindo positivamente para o seu processo de construção de saber profissional docente, na medida em que o desenvolvimento profissional é entendido pela estagiária como “um processo individual e coletivo” (Marcelo, 2009, p.7). Neste sentido, estagiária ressalva a importância do desenvolvimento de um trabalho em equipa com o seu par pedagógico, com o qual se envolveu numa dinâmica de exposição de pensamento, de discussão de ideias e observações, de procura de consenso e de superação de conflitos, ações que contribuíram, incontestavelmente, para a apropriação de novo conhecimento, para o

desenvolvimento de competências ao nível da resolução de problemas e de construção de estratégias.

Por último, a estagiária ressalva a importância por ela atribuída a todos os processos de reflexão e avaliação formativa nos quais se envolveu ao longo da prática e que se revelaram fulcrais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A realização de narrativas reflexivas individuais, de reuniões ao nível da equipa educativa, de supervisão e de avaliação (reguladora e final) assumiram-se privilegiados momentos de promoção de um processo de auto-avaliação, o qual, por sua vez, se assume como um processo de regulação por excelência. Neste sentido, a estagiária considera que se afirma essencial a utilização do pensamento reflexivo, o qual, por sua vez, permitirá progredir na construção do saber profissional docente para a Educação de Infância, seguindo como princípio a aprendizagem ao longo da vida, revelando-se, assim, imprescindível que um educador tenha presente a “necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (Marcelo, 2009, p.8), promovendo, ainda, uma construção evolutiva da sua identidade profissional.

5. REFERÊNCIAS

5.1. BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de mestrado Estudos da Criança (repositório do Minho).
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp.173-187). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.), Santiago, R.A., Oliveira, M.L.R., Tavares, J., Roldão, M.C., Sá-Chaves, I., (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C.P. et al. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. (Vol. XIII, pp.355-380).
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Edwards, C. (2008). *Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia – Os Papéis dos Professores de Reggio em Acção* (pp.159-175). In C. Edwards, E. Gandini, & G. Forman. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1999).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Goldschiem, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & McClellan, D. (2006). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças* (pp.12-47). In *A Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (2007). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia* (pp.95-119). In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Maia, J.S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim de Infância à Escola*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro* (pp.7-19). In M. T. Estrela & I. Freire. *Sísifo – revista de ciências da educação*. Nº08. Unidade I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa.
- New, R. (2008). *Variações Culturais sobre a Prática Desenvolvimentalmente Apropriada – Desafios à Teoria e à Prática* (pp.219-231). In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.125-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). *O contributo do projeto Infância na sua contextualização do Modelo High/Scope* (pp.52-73). In *A construção social da moralidade pela criança pequena*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *A construção social da moralidade: a voz das crianças* (pp.31-54). In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Azevedo, A. (2008). *A documentação da aprendizagem: a voz das crianças* (pp.117-140). In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Aprender em companhia: uma pedagogia participativa* (pp.5-9). In J. Oliveira-Formosinho (org.), F.F. Andrade, R. Gambôa, *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: ME.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (org.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, L. (1997). *A Acção-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: um estudo no âmbito da Formação Contínua* (pp.93-105). In I. Sá-Chaves (org.), J. Tavares, I. Alarcão (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Palacios, J. (2004). *Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos* (pp.13-52). In Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (Eds.) *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Evolutiva*. Volume 1, 2ª Edição. (Traduzido por Moraes, D. V.). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da criança*. 8ª Edição. McGraw-Hill.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Departamento da Educação Básica. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: ME.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simões, C.M. & Simões, H.R. (1997). *Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional* (pp.39-54). In I. Sá-Chaves (org.), J. Tavares, I. Alarcão (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Solé, I. & Coll, C. (2002). *Los Profesores y la Concepción Constructivista* (pp.7-23). In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (2002). *El constructivismo en el aula*. 13ª Edição. Editorial Graó.
- Tavares, J. (1997). *A Formação como Construção do Conhecimento Científico e Pedagógico* (pp.61-73). In I. Sá-Chaves (org.), J. Tavares, I. Alarcão (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Infância*. Textos Editores.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vonta, T. (s.d.). *As ideias de Vigotsky nas novas democracias*. Redescobrir Vygotsky (77), (pp.22-23).

5.2. LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2010-2013). *Projeto Curricular* [PC]. Porto.
- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2010-2013). *Projeto Educativo* [PE]. Porto.
- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2009-2013). *Regulamento Interno* [RI]. Porto.
- Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.
- Decreto-lei n.º147/1997 de 11 de junho. *Diário da República n.º133-I Série-A*. Lisboa: ME
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto - *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e professores dos ensinos básico e secundário*. *Diário da República n.º 201-I Série A*. Lisboa: ME.
- Decreto-lei n.º241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º201-I Série-A*. Lisboa: ME
- Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto, 2012-2013. *Grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada*. Porto.
- Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto, 2012-2013. *Grelha de avaliação reguladora intercalar – Prática Pedagógica Supervisionada*. Porto.
- Infantário Monfortinhos de Real (2012-2015). *Projeto Curricular* [PC]. Porto.
- Infantário Monfortinhos de Real (2012-2015). *Projeto Educativo* [PE]. Porto.
- Infantário Monfortinhos de Real (2012). *Regulamento Interno* [RI]. Porto.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. *Diário da República n.º 166 – I Série A*. Lisboa: ME.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro – *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. *Diário da República n.º 34 – I Série A*. Lisboa: ME.
- Recomendação n.º 3/2011 de 21 de abril – *A Educação dos 0 aos 3 anos*. *Diário da República*, n.º 79, 2ª Série. Lisboa: ME.
- Ribeiro, D. & Araújo, S. (2012). *Ficha Curricular*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto.

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

Anexo A1 – Planificação Semanal de 10 a 14 de dezembro

As necessidades são sempre distintas, de semana para semana? Nota: a presente reflexão não está impressa no formato frente e verso por erro da gráfica. Isto reflete, de facto, o processo de aprendizagem.

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 10 a 12 de dezembro 2012

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

maior
coerência

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

↳ Nos especificar tanto... considerar áreas de desenvolvimento² aprendizesem mais aspetos.

<p>- É visível a aquisição de algumas noções espaciais, nomeadamente, dentro e fora;</p>						
<p>Decisões pedagógicas:</p> <p>⁽¹⁶⁾ Este objetivo será trabalhado através de uma dança que as crianças irão reproduzir à medida que manipulam o dragão.</p> <p>⁽¹⁷⁾ Após refletirmos sobre o interesse das crianças em explorar o conteúdo das caixas aquando da atividade de criação dos blocos, decidimos que futuramente iremos realizar uma atividade de jogo heurístico, nomeadamente, o “Cesto dos Tesouros”.</p> <p>Enquadramento nas experiências-chave de High/Scope:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Relações sociais; 2- Sentido de Si Próprio; Relações sociais; 3- Comunicação e linguagem; 4- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Representação criativa; Movimento; Comunicação e Linguagem; 5- Sentido de Si Próprio; Representação criativa; Movimento; Espaço; Explorar objetos; 6- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; 7- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; 8- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; 9- Relações Sociais; Comunicação e Linguagem; 10- Música; Tempo; 11- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Movimento; Música; 12- Sentido de Si Próprio; Representação criativa; Movimento; Espaço; Explorar objetos; 13- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Comunicação e Linguagem; Exploração de objetos; 14- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Comunicação e Linguagem; Movimento; Exploração de objetos; 15- Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Comunicação e Linguagem; Movimento; Espaço; <p>Organização do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área de acolhimento (manta): 3, 4, 10, 13; • Área da expressão plástica: 4, 14; • Área da biblioteca: 9; • Todas as áreas: 5, 12; • Sala dos 3 anos: 1; • Refeitório: 8, 11, 15; 						

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

Organização dos materiais:

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

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

9- Cancioneiro, livros;

11- Dragão, música tradicional chinesa;

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

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

Organização do grupo:

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

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

Anexo A2 – Planificação Semanal de 20 a 24 de maio

PLANIFICAÇÃO SEMANAL de: 20 a 24 de maio 2013

<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças necessitam compreender e cumprir as regras da sala; - Algumas crianças, nomeadamente, Ro, R, M, D, demonstram algumas dificuldades ao nível da comunicação oral; - A V apresenta a necessidade de se integrar no grupo; - Afirma-se necessário desenvolver a capacidade de auto-regulação tanto ao nível do pequeno e grande grupo, como individual; - Algumas crianças demonstram dificuldade ao nível do sentido de ritmo, nomeadamente, M, L, Ro, D; - Algumas crianças demonstram pouca iniciativa/interesse na elaboração de registos. - O D e o M 	<p>Instituição: Jardim de Infância Aurélia de Sousa Sala: 4 anos</p>	<p>Equipa educativa: Educadora: Conceição Dias Assistente técnica: Eva Estagiárias/os: Sara Rocha (SR) e Telma Coelho (TC)</p>			
	<p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação; • Promover o desenvolvimento da capacidade de reflexão e do pensamento crítico; • Promover o desenvolvimento da motricidade global: deslocamentos, equilíbrio e lateralidade; • Promover o desenvolvimento da motricidade fina: movimento de pinça; • Promover o desenvolvimento da capacidade óculo manual; • Promover o desenvolvimento da memória auditiva; • Promover o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral; • Promover o desenvolvimento da produção da linguagem oral; 				
<p>Manhã</p>	<p>Segunda-feira</p> <p>(1) Acolhimento</p> <p>(2) Marcação de presenças</p> <p>(3) Higiene</p> <p>(4) Lanche da manhã</p> <p>(5) Atividade de jogo espontâneo no exterior</p> <p>(6) Atividade proposta pelo adulto: Construção do painel da orquestra</p> <p>(7) Atividades de jogo</p>	<p>Terça-feira</p> <p>(1) Acolhimento</p> <p>(2) Marcação de presenças</p> <p>(3) Higiene</p> <p>(4) Lanche da manhã</p> <p>(5) Atividade de jogo espontâneo no exterior</p> <p>(10) Atividade proposta pelo adulto: Construção do painel da orquestra (continuação)</p> <p>(7) Atividades de jogo</p>	<p>Quarta-feira</p> <p>(1) Acolhimento</p> <p>(2) Marcação de presenças</p> <p>(3) Higiene</p> <p>(4) Lanche da manhã</p> <p>(5) Atividade de jogo espontâneo no exterior</p> <p>(12) Atividade proposta pelo adulto: Divulgação de resultados no âmbito do trabalho de projeto</p> <p>(7) Atividades de jogo</p>	<p>Quinta-feira</p> <p>(1) Acolhimento</p> <p>(2) Marcação de presenças</p> <p>(3) Higiene</p> <p>(4) Lanche da manhã</p> <p>(5) Atividade de jogo espontâneo no exterior</p> <p>(14) Atividade proposta pelo adulto: Jogos de expressão motora</p>	<p>Sexta-feira</p> <p>(1) Acolhimento</p> <p>(2) Marcação de presenças</p> <p>(3) Higiene</p> <p>(4) Lanche da manhã</p> <p>(5) Atividade de jogo espontâneo no exterior</p> <p>(16) Atividade proposta pelo adulto: Atividade "Conta-me histórias" e avaliação do cumprimento das tarefas da semana</p>

<p>demonstram pouca iniciativa em participar nas atividades em geral; No geral, as crianças necessitam desenvolver a capacidade de concentração/escuta.</p> <p>Interesses evidenciados: - Na área de expressão musical: na exploração de novas músicas e instrumentos; - O D revela grande interesse por uma personagem animada (sonic); - O F revela grande interesse por uma personagem animada (spiderman); - O L e a L revela grande interesse por atividades na área de expressão plástica, mais especificamente ao nível do desenho livre. - O L e o L demonstram interesse em realizar/observar truques de magia; - O L revela interesse em participar nos</p>	espontâneo ⁽³⁾ Higiene	espontâneo ⁽³⁾ Higiene	espontâneo ⁽³⁾ Higiene	⁽⁷⁾ Atividades de jogo espontâneo ⁽³⁾ Higiene	⁽⁷⁾ Atividades de jogo espontâneo ⁽³⁾ Higiene
	Tarde	Almoço			
	<p>⁽⁸⁾ Atividade proposta pelo adulto: Construção e decoração das claves de sol</p> <p>⁽³⁾Higiene</p> <p>⁽⁹⁾Lanche da tarde</p>	<p>⁽¹¹⁾ Atividade proposta pelo adulto: Ensaio da música "A nossa Orquestra"</p> <p>⁽³⁾Higiene</p> <p>⁽⁹⁾Lanche da tarde</p>	<p>⁽¹³⁾ Atividade proposta pelo adulto: Apresentação da música "A nossa Orquestra" à comunidade educativa</p> <p>⁽³⁾Higiene</p> <p>⁽⁹⁾Lanche da tarde</p>	<p>⁽¹⁵⁾ Atividade proposta pelo adulto: Jogo desenvolvido no âmbito do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: fonética</p> <p>⁽³⁾Higiene</p> <p>⁽⁹⁾Lanche da tarde</p>	<p>⁽¹⁷⁾ Atividade proposta pelo adulto: Avaliação do cumprimento das tarefas da semana e arrumação dos trabalhos realizados pelas crianças</p> <p>⁽³⁾Higiene</p> <p>⁽⁹⁾Lanche da tarde</p>



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

PAVÃOZINHO DO NORTE

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

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



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

PROFESSOR DO 1.º CICLO

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

FPS?

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

Decisões pedagógicas:

Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:

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



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DO PORTO

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

Organização do espaço:

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

Organização dos materiais:

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

Organização do grupo:

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

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

Anexo A3 – Narrativa Reflexiva Individual de 22 de abril

Narrativa reflexiva

22 de abril de 2013



A interação em contexto de educação pré-escolar tem-se revelado um verdadeiro desafio, principalmente no que diz respeito à efetiva concretização das minhas intencionalidades educativas aquando do desenvolvimento das mais diversas atividades. O referido obstáculo prende-se, em larga medida, com a dificuldade sentida ao nível da gestão do grupo, o qual, excetuando algumas crianças, revela dificuldades ao nível da concentração, dispersando e dirigindo a sua atenção para outros acontecimentos que possam estar a decorrer e os quais o seu campo de visão consegue alcançar, nomeadamente, as brincadeiras desenvolvidas por outras crianças no exterior.

Desde o primeiro dia de interação em contexto de educação pré-escolar, procurei recolher informações relativas aos interesses e dificuldades das crianças, ao mesmo tempo que iniciei o processo de conquista da confiança das mesmas, tão essencial para a promoção do desenvolvimento da iniciativa da criança para “aventurar-se em acções” (Hohmann & Weikart, 2009, p.65). Tal conquista foi, e tem sido, conseguida, principalmente, através do estabelecimento de interações ricas, do ponto de vista educacional, e afetiva e emocionalmente saudáveis. Relativamente a este aspeto, o *feedback* recebido por parte da orientadora e de alguns familiares das crianças tem sido muito positivo e motivador. As crianças partilham com alguns elementos da sua família as experiências vividas na instituição, dando a conhecer o nosso trabalho ao mesmo tempo que demonstram relacionar-se afetivamente connosco, nomeadamente, através do reconhecimento do nosso nome e sua utilização nas conversas que desenvolvem em contexto familiar. Neste sentido, com vista a reforçar as ideias apresentadas, cito o decreto-lei n.º241/2001, no qual é estabelecido que o educador de infância se relaciona “ com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promoção da sua autonomia” (Anexo n.º 1, capítulo II, ponto 4, alínea a). Tendo em conta a premissa anterior, ressalvo a importância do estabelecimento de interações positivas no processo de ensino-aprendizagem, as quais se revelam, para além de outros fatores, o mote para o desenrolar de toda a ação. Assim, e tendo em conta a importância das interações, afirma-se pertinente fazer referência à *zona de contacto*, conceito explorado por Oliveira-Formosinho (2006), na qual são confrontadas duas culturas que, por sua vez, se complementam: “a da infância, com a sua exuberância de sugestões, de motivações, de querereres, e a do adulto, com uma forma cultural de racionalizar e priorizar as decisões”. Assim, esta zona de contacto permite “ao educador pôr em curso projectos desejados pelo grupo e apoiar a construção de conhecimentos gerados nesse projecto” (p. 63). Neste sentido, proponho-me a refletir

sobre duas das atividades desenvolvidas que, pelo seu conteúdo e potencial educativo, poderão ser articuladas e exploradas paralelamente pois, embora integrem diferentes domínios, não devem ser “abordadas separadamente” (OCEPE, 1997, p.48). É, ainda, de referir que todas as atividades desenvolvidas foram/são planeadas tendo por base o princípio da aprendizagem ativa, a qual, por sua vez, “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.56).

A primeira atividade desenvolvida em contexto de educação pré-escolar, e que tem vindo a desenvolver-se até ao momento, surgiu no âmbito da expressão musical, nomeadamente, através da exploração de uma música intitulada *A nossa Orquestra*. A referida música foi apresentada às crianças aquando da rotina de transição para o almoço e foi retomada mais tarde, em contexto de sala de atividades, com vista a ser intencionalmente explorada. Inicialmente, as crianças memorizaram a letra da canção e reproduziram-na através do canto. Tendo sido visível o interesse das crianças por atividades no âmbito da expressão musical, procuramos complexificar a referida atividade através da introdução de alguns instrumentos, os quais, ao acompanharem a música explorada, comportam tempos específicos para serem utilizados. Este enriquecimento da atividade revelou-se importante não só para a criação de oportunidades de aprendizagem significativa para as crianças ao nível, por exemplo, do reconhecimento dos instrumentos e formas de os utilizar, dos sons graves e agudos/fortes e fracos, mas também ao nível da aquisição de competências ao nível da rotatividade, conceito explorado por Katz (2006), nomeadamente, no que diz respeito à partilha dos instrumentos musicais. Foi, então, nossa intenção, através desta atividade, promover a capacidade de esperar pela vez, concedendo às crianças a oportunidade de concretizar as suas intenções num determinado momento estipulado por um adulto responsável.

Retomando a ideia relativa à integração de várias áreas de conteúdo numa só atividade, é de salientar a ação *cantar* que, por sua vez, relaciona a expressão musical com o domínio da linguagem. Este aspeto é, então, essencial à promoção do desenvolvimento de crianças que apresentem dificuldade ao nível da produção oral, nomeadamente, o R. A referida criança é a mais nova do grupo (três anos) e frequenta a terapia da fala. Aquando das atividades de expressão musical, o R participa ativamente, ainda que demonstrando dificuldades ao nível da articulação, mobilizando esforços para reproduzir corretamente a letra da canção.

Relativamente à atividade até aqui explorada, é ainda de salientar que temos vindo a desenvolver a atividade de criação de uma orquestra com vista a, não só responder a um dos interesses evidenciados pelas crianças, mas também promover o desenvolvimento da sua capacidade

de concentração, essencial à concretização de todas as atividades em contexto de sala de atividades.

Considerando que a referida atividade comporta grande potencial educativo, optei, em parceria com o meu par pedagógico, por enriquece-la ainda mais através do envolvimento da família na mesma. Tendo acesso à informação de que o pai da L é músico, dialogamos com ele, aquando do tempo de chegada, com vista a negociar a sua vinda à instituição com o objetivo de desenvolver uma atividade que enriqueça e dê continuidade ao trabalho já iniciado. Tal tomada de decisão poderá ser fundamentada através do decreto-lei n.º241/2001, que afirma que o educador de infância “envolve as famílias (...) nos projetos a desenvolver” (Anexo n.º1, capítulo II, ponto 4, alínea d).

Intimamente relacionada com a atividade explorada anteriormente está a atividade realizada no âmbito de expressão motora, a qual integrou como bloco temático a dança. Esta atividade, para além de promover o desenvolvimento da motricidade global, ao nível do deslocamento, equilíbrio e da lateralidade, “permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se seguindo a música” (OCEPE, 1997, p.64).

Paralelamente às atividades exploradas anteriormente, foi desenvolvida uma atividade no âmbito das ciências, a qual partiu da leitura/exploração da história “O João e o Pé de Feijão” e da plantação do feijoeiro. Esta atividade serviu de mote para a criação e introdução de uma nova área na sala de atividades: a área das ciências. Esta nova área foi munida de material de laboratório, sendo exemplo as pipetas, caixas de petri, recipientes com medidas, tubos de ensaio, lupas, entre outros, os quais servirão de apoio para o desenvolvimento de várias atividades de experimentação, como por exemplo, a rega do feijoeiro respeitando uma medida pré-estipulada e a mistura de substâncias, nomeadamente, água e corantes alimentares. Para além dos referidos aspetos, a construção de uma nova área em contexto de educação pré-escolar contribuiu, ainda, para a minha formação profissional, proporcionando-me a oportunidade de desenvolver competências ao nível da organização do espaço e materiais, na medida em que senti necessidade de responder a questões como: *Onde se vai situar a nova área? Que materiais serão disponibilizados? Quantas crianças poderão estar naquela área aquando do tempo de trabalho?* Com vista a enriquecer o trabalho iniciado, irei desenvolver, no próximo dia vinte e três de abril e em parceria com o meu par pedagógico, uma atividade de indagação, para a qual nos iremos caracterizar de cientista e investigador e dialogar com as crianças sobre as atividades já realizadas no âmbito das ciências ao mesmo tempo que procuraremos “estimula[r] a curiosidade da[s] criança[s] pelo que a[s] rodeia” (decreto-lei n.º241/2001, Anexo n.º1, capítulo II, ponto 4, alínea f). Relativamente a esta atividade, tenho como principal expectativa o surgimento de questões por parte das crianças as quais, por sua vez, poderão conduzir “à exploração, à experimentação e assim à construção de conhecimentos que levam à compreensão da realidade

física e[, também,] social” (Oliveira-Formosinho, 2006, p. 56). Com vista a recuperar a história explorada numa primeira fase da atividade, a díade optou por realizar um teatro de fantoches, diversificando, assim, estratégias. Aquando da apresentação, instalou-se um intenso silêncio na sala de atividades e após a dramatização, as crianças pediram que a repetíssemos. Finalizada a mesma, dialogamos com as crianças e verificamos que, não só sentiram prazer em assistir ao teatro de fantoches como compreenderam a história, identificando personagens e espaços da ação, sequenciando acontecimentos e compreendendo que o feijoeiro cresce a partir da plantação do feijão.

Tendo em conta as atividades exploradas ao longo da presente narrativa reflexiva, é intenção da díade articular a área das ciências com as atividades desenvolvidas no âmbito da expressão musical. Esta articulação poderá ser realizada, nomeadamente, através da criação, pelas crianças, de instrumentos musicais que, por sua vez, implicam a exploração de aspetos da ciência, como por exemplo, a quantidade de água influencia o som produzido ou mesmo a diferenciação de sons produzidos por um material oco e um material com enchimento.

Aliado ao desenvolvimento das várias atividades e com vista a reforçar a intencionalidade das mesmas, é proposta às crianças a realização de registos, os quais constituem “o material da documentação pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.111), visando tornar visíveis as experiências das crianças tanto para a comunidade como para as próprias crianças que, por sua vez, poderão visitar as suas produções. O registo é um processo complexo para as crianças, na medida em que comporta, por parte das mesmas, a mobilização de diversas competências, quer ao nível intelectual como motor. Neste sentido, Golomb (1974) afirma que “a coordenação complexa de intenções, acções sobre o meio, e aspecto final é uma tarefa difícil”. Assim sendo, “ (...) [a criança] tem de manter as suas intenções ao longo do intrincado processo de criação de formas e depois de reconhecer o resultado dos seus esforços como a figura que ele se propôs a fazer” (cit. in, Hohmann & Weikart, 2009, p.512). No entanto, a adesão à referida atividade nem sempre é positiva, o que me leva a refletir sobre a natureza dos registos realizados. Habitualmente, estes são elaborados de forma tradicional, recorrendo à folha de papel branco e ao material de expressão plástica, nomeadamente, marcadores, lápis de cor e lápis de cera. Tendo em conta este aspeto, e após um processo de negociação com o meu par pedagógico, é minha intenção diversificar o tipo de registos realizados pelas crianças, proporcionando oportunidades de representação das suas ideias recorrendo a outros materiais, como a plasticina ou pasta de moldar. A diversificação das formas de registo, através das quais “as crianças comunicam (...) aquilo que compreendem do mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p.512) revela-se essencial, na medida em que torna “visível e concreto o trabalho da criança” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.114). Neste sentido, a diversificação das formas de registo revela-se uma das estratégias que,

em atividades futuras, será significativamente considerada aquando do planeamento das mesmas. Contudo, a resistência à produção de registos poderá, ainda, “ser devida a um desajuste entre o (...) [plano de atividades] e o desenvolvimento individual da criança” (Katz & McClellan, 2006, p. 14), pelo que se afirma, então, essencial planear atividades de interesse significativo para as crianças, flexibilizando, assim, o plano previamente delineado.

Intimamente relacionada com a participação das crianças nas atividades propostas pelo adulto está a situação da L, à qual tenho concedido especial atenção. A referida criança demonstra alguma insegurança aquando da sua participação em diversas atividades, a qual deduzo que poderá ser explicada pelo facto da mesma desejar atuar ao nível máximo das suas capacidades. Quando a L sente que não vai conseguir executar a tarefa como desejado, recusa-se a participar dizendo “não quero fazer” e, frequentemente, expressa o seu desagrado pela situação através do choro. A interação estabelecida com a L concedeu-me a oportunidade de reforçar ainda mais a importância atribuída ao respeito pelos sentimentos das crianças, o qual, por sua vez, não significa que estas possam atuar como desejarem, mas sim adequarem o seu comportamento às regras de sala com elas negociadas, contribuindo, assim, para a criação de um clima democrático em contexto de sala de atividades. Quando estas situações se sucedem, procuro conversar com a L, explicando-lhe, sem a pressionar, que não faz mal cometer erros porque é, muitas das vezes, com eles que aprendemos. Finalizo a referida conversa transmitindo-lhe que poderá integrar a atividade quando se sentir preparada. Com vista a fundamentar a ideia explorada anteriormente, cito Katz e McClellan (2006) as quais afirmam que “no caso de relutância da criança em participar numa actividade, será uma ajuda se o (...) [educador] disser que compreende que pode não apetecer à criança participar na actividade naquele momento, mas que estará à disposição para ajudar quando esta se sentir pronta (p.23).

Na presente narrativa reflexiva, tive como principal intenção explorar reflexivamente algumas das atividades desenvolvidas em contexto de educação pré-escolar. Tal processo reflexivo teve por base a consciencialização, através da qual nos é concedida a oportunidade de realizar uma avaliação da nossa prática, procurando melhora-la de forma evolutiva e harmoniosa. Neste sentido, é pertinente salientar a importância do desenvolvimento da capacidade de consciencialização, a qual, por sua vez, se afirma como “elemento base de uma atitude de questionamento que leva ao confronto com as nossas *praxis*, à interpretação dos princípios que lhes subjazem e à sua reconstrução” (Alarcão, 1996, p.177). Tendo por base a premissa anterior, concluo a presente narrativa reflexiva afirmando que a experiência/interação em contexto educativo, sustentada em bases teóricas sólidas, se revela a principal “fonte de aprendizagem” (Alarcão, 1996, p.175) do educador de infância em constante formação ao longo da vida.

Sara,
A melhoria de reflexar passava pelo integrar⁵ de
um, menor número, de técnicas. O problema apresentado

Referências bibliográficas:

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 173-187).

Porto: Porto Editora.

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

Katz, L., McClellan, D. (2006). *A Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Parte I: *O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças* (pp. 12-47). Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2006). *A Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Parte II: *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena* (pp. 52-73). Lisboa: Texto Editora.

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

Legislação consultada:

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

Anexo A4 – Grelha de Avaliação Reguladora

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
2012-2013

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

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

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

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.	Da continuidade do investimento realizado até ao momento, utilizando agora a atenção em quadros de referência para obs. da criança em Cda. Prática			X		
	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.	Incrementar a competência observacional de forma a contemplar as necessidades das crianças de modo mais individualizado. Investir em competências de observação em grande grupo.				X	
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.	Reflexão e interpretação das situações educativas considerando o processo de aprendizagem profissional.		X			
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.	Da continuidade do trabalho desenvolvido até ao momento.		X			
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.	Reflexão da dimensão crítica da hetero-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.	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.	Reforça os conhecimentos sobre o desenvolvimento típico das crianças.			X		
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.	Dá continuidade à ação desenvolvida.			X		
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.	Reforça a diversificação de estratégias e construção de recursos pedagógicos.			X		
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.	Melhora a capacidade de identificar aprendizagens realizadas pelas crianças nos vários áreas de conhecimento (arte, música, etc.).			X		
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.	Dá continuidade à ação desenvolvida.		X			
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.	Reforça o investimento na planificação de atividades que atendam à diferenciação pedagógica.			X		

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
<p>Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.</p> <p>Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.</p> <p>Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão.</p> <p>Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.</p> <p>Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo</p> <p>Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na Infância.</p>	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.	Investe na organização do espaço.			X		
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.	Introduzir maior autonomia ao nível da gestão dos tempos.			X		
	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia).	Dá continuidade à ação desenvolvida. Investimento ao nível da competência de estimulação.		X			
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.	Reforça a diversificação de estratégias.			X		
	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.	Início da experimentação do trabalho de projeto.					
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.	Dá continuidade à ação desenvolvida.			X		
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.	Investe na articulação com membros da comunidade.			X		
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.	Reforça o intercâmbio entre docentes/alunos.			X		
Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.	Dá continuidade à ação desenvolvida.		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.	Reforça a dimensão prospetiva da reflexão - para a ação Análise reflexiva do processo de desenvolvimento de competências			X		
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.	Dá continuidade à ação desenvolvida. Reforça a pesquisa autónoma de referentes teóricos.			X		
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.	Reforça a dimensão crítica e indagadora da reflexão.			X		
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional.	Dá continuidade à ação desenvolvida.			X		
	Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.						

Porto, 30 de janeiro de 2013

Sara Rocha

Formando/a

Cláudia Cardoso

Educador/a cooperante

Imfuj

Supervisor/a da ESE

Telma Coelho

Arbélia Cruz, Margarida
de Sousa, Cláudia Coelho

Equipa de estagiários/as

Anexo A5 – Grelha de Avaliação Final

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
 2012-2013

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

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

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

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

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

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

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

Porto, 23 de junho de 2013

Sara Rocha
Formando/a

Pa. Conceição Dias
Educador/a cooperante

[Assinatura]
Supervisor/a da ESE

[Assinatura]
Equipa de estagiários/as